

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Inkluze žáka s vývojovou dysfázií
Inclusion of a Student with Developmental Dysphasia
Ing. Lenka Prudká

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Jana Horynová
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Inkluze žáka s vývojovou dysfázií potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Benešově dne 19. 4. 2021

V první řadě bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Ing. Janě Horynové za její věcné připomínky, rady a ochotu v průběhu psaní práce. Dále bych chtěla poděkovat celé rodině, především manželovi za podporu po celou dobu studia a dcerkám, Magdalence a Helence, za klid na psaní práce. Moc děkuji všem, které jsem v průběhu výzkumu oslovila, nejvíce žákovi s vývojovou dysfázií a jeho rodině. Děkuji vedení školy, kde byl výzkum z velké části realizován a všem pedagogickým pracovníkům, kteří mi byli při výzkumu nápomocni a s ochotou sdíleli své poznatky a zkušenosti. Děkuji také pracovníkům školského poradenského zařízení a klinické logopedce za perfektní spolupráci.

ABSTRAKT

Bakalářská práce na téma Inkluze žáka s vývojovou dysfázií, tedy téma speciálně-pedagogické, pojednává o problematice začlenění konkrétního žáka s vývojovou dysfázií do školy běžného vzdělávacího proudu. Hlavním cílem výzkumu je podrobně prozkoumat a popsat proces školní inkluze konkrétního žáka s vývojovou dysfázií. Práce je členěna na čtyři kapitoly, z nichž první tři jsou teoretické, čtvrtá kapitola je empirická. V první kapitole se práce zaměřuje obecně na problematiku vývojové dysfázie, její definici, terminologii, etiologii, symptomatologii a diagnostiku. Druhá kapitola přibližuje inkluzi, inkluzivní vzdělávání a možnosti vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií v České republice. V rámci inkluzivní pedagogiky jsou řešena podpůrná opatření a individuální vzdělávací plán. Třetí kapitola uvádí konkrétní možnosti podpory žáků s vývojovou dysfázií, je zde analyzována práce klinického logopeda, logopedická intervence a speciálně pedagogická podpora. Čtvrtá, empirická kapitola je zpracována na základě realizovaného kvalitativního výzkumného šetření. Jako hlavní metoda výzkumu je zvolena kazuistika, sestavena na základě pozorování, kvalitativního dotazování a studia dostupné dokumentace. V závěru kapitoly jsou představena hlavní zjištění výzkumného šetření a vyvozena doporučení pro praxi. Bakalářská práce je přínosným studijním materiálem pro studenty pedagogických oborů, pro odbornou veřejnost a pro rodiče dětí s vývojovou dysfázií. Práce ukazuje specifický případ žáka s vývojovou dysfázií, jeho vzdělávání a s čím se musí žák v průběhu edukace potýkat.

KLÍČOVÁ SLOVA

vývojová dysfázie, inkluze, škola, žák

ABSTRACT

The bachelor's thesis on the topic of Inclusion of a Student with Developmental Dysphasia, which is a topic of special education, deals with the issue of inclusion of a student with developmental dysphasia in a school of mainstream education. The main goal of the research is to examine in detail and describe the process of school inclusion of a student with developmental dysphasia. The thesis is divided into four chapters, the first three of which are theoretical, the fourth chapter is empirical. The first chapter focuses on the issue of developmental dysphasia in general, its definition, terminology, etiology, symptomatology and diagnosis. The second chapter introduces inclusion, inclusive education and educational opportunities for students with developmental dysphasia in the Czech Republic. Within the framework of inclusive education, support measures and an individual educational plan are addressed. The third chapter addresses the specific possibilities of supporting students with developmental dysphasia, it analyses the work of a clinical speech and language therapist, speech and language therapy intervention and special educational support. The fourth, empirical chapter is based on a qualitative research survey. The main research method is a case study, compiled on the basis of observations, qualitative questioning and study of available documentation. At the end of the chapter, the main findings of the research survey are presented and recommendations for practice are derived. The bachelor's thesis is a useful study material for students of pedagogical disciplines, for the professional public and for parents of children with developmental dysphasia. The work shows a specific case of a student with developmental dysphasia, his education and what the student has to deal with during education.

KEYWORDS

developmental dysphasia, inclusion, school, student

Obsah

Úvod	7
1 Vývojová dysfázie	9
1.1 Etiologie.....	10
1.2 Symptomatologie	11
1.2.1 Poruchy v oblasti řeči, jazyka a komunikace	12
1.2.2 Poruchy v oblastech přímo propojených s řečí, jazykem a komunikací	12
1.2.3 Specifické poruchy učení.....	13
1.3 Diagnostika	16
2 Inkluzivní vzdělávání	18
2.1 Inkluzivní pedagogika.....	18
2.1.1 Podpůrná opatření.....	19
2.1.2 Individuální vzdělávací plán.....	20
2.2 Možnosti vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií v České republice.....	21
2.2.1 Raná péče.....	22
2.2.2 Předškolní vzdělávání.....	22
2.2.3 Základní vzdělávání.....	23
2.2.4 Střední vzdělávání	24
3 Podpora žáků s vývojovou dysfázií	26
3.1 Logopedická intervence	26
3.2 Klinická logopedie	28
3.3 Speciálně pedagogická podpora.....	29
4 Inkluze žáka s vývojovou dysfázií	30
4.1 Metody výzkumu	30
4.1.1 Kazuistika	31

4.1.2	Kvalitativní dotazování.....	31
4.1.3	Pozorování.....	31
4.1.4	Dokumentace.....	32
4.2	Cíle výzkumu.....	32
4.3	Charakteristika místa šetření.....	32
4.4	Charakteristika výzkumného vzorku.....	33
4.5	Vlastní šetření.....	33
4.5.1	Rodinná anamnéza.....	33
4.5.2	Osobní anamnéza – vývoj od narození do šesti let.....	34
4.5.3	Výchova a vzdělávání žáka v jednotlivých ročnících základní školy.....	36
4.5.4	Přechod do základní školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona.....	47
4.5.5	Spolupráce rodiny a školy, domácí příprava.....	48
4.5.6	Logopedická intervence.....	49
4.5.7	Speciálně-pedagogická podpora.....	51
4.5.8	Vývoj čtení u žáka s vývojovou dysfázií ve třetím ročníku (2018/2019).....	54
4.5.9	Vývoj písemného projevu žáka s vývojovou dysfázií ve třetím ročníku (2018/2019).....	55
4.5.10	Příklady mluvního projevu žáka s vývojovou dysfázií ve třetí třídě (2018/2019).....	60
4.5.11	Sociální začlenění žáka.....	62
4.6	Shrnutí a závěry šetření.....	65
	Závěr.....	70
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	72
	Seznam příloh.....	75

Úvod

Bakalářská práce je zpracována na téma Inkluze žáka s vývojovou dysfázií, tedy téma z oblasti speciální pedagogiky. Pro vybrané téma se autorka práce rozhodla především s ohledem na svou zkušenost se žáky se znevýhodněním. Autorka pracovala na základní škole nejprve jako asistent pedagoga, později jako pedagog předmětů na prvním stupni a předmětu speciálně pedagogické péče. Při své práci přišla do kontaktu s žáky s vývojovou dysfázií, hlavně v rámci předmětu speciálně pedagogické péče. U žáků s vývojovou dysfázií autorka často zaznamenala řadu dílčích deficitů. Tato skutečnost ji přivedla k otázce problematiky začlenění takového žáka do třídního kolektivu a celkově do společnosti. Začlenění do společnosti je základní potřebou každého člověka. Sociální interakce jsou velmi důležité pro osobní rozvoj, pro navázání vztahů, pro umění spolupracovat, naslouchat, porozumět světu kolem sebe. Někteří lidé navazují vztahy a začleňují se přirozeně, jiní potřebují pomoc a pochopení od okolí. Lidé se znevýhodněním mají také potřebu se zapojit, avšak některým to činí nemalé obtíže. Lidé s narušenou komunikační schopností mají navíc velký hendikep v podobě znesnadnění komunikace, tím se celý proces prodlužuje. Je nesmírně důležité, aby posluchači byli trpělivi a pozorní.

Rozhodujícím momentem volby zaměření na vybranou tematiku byla pro autorku situace, kdy se žák s vývojovou dysfázií snažil o přestávce dorozumět se spolužáky. Tedy konečně projevil snahu o nenucený rozhovor ve svém volném čase, spolužáci mu však nerozuměli, nebyli trpělivi a odešli. Bezmoc v žákových očích byla obrovská a žák se smutně vrátil k předešlé činnosti, snahu o rozhovor nechtěl opakovat, uzavřel se do sebe. Tehdy poprvé se autorka plně vžila do jeho situace a pochopila, jak těžký musí být život s takovým znevýhodněním.

Proces inkluze žáka na základní škole je ovlivněn mnoha faktory, typem a rozsahem jeho znevýhodnění, klimatem třídy, klimatem školy, osobností a postoji pedagogů. Především třídní učitel na prvním stupni hraje klíčovou roli v celém procesu. To, jak se k žákovi chová a jaký k němu a jeho potřebám zaujme postoj, značně ovlivňuje všechny ostatní žáky a jejich chování i postoj k žákovi se znevýhodněním. Pro dobré třídní klima je zásadní také vztah pedagoga a asistenta pedagoga a jejich spolupráce, kdy se umí jasně domluvit na postupu

vzdělávání a výchovy, jsou schopni vyřešit případné nesrovnalosti. Vzájemná empatie je nedocenitelným bonusem jejich vztahu.

Při plánování i realizaci výzkumného šetření autorka využila také svých zkušeností a poznatků ze svého profesního života, ale i z osobního, kdy jako matka při výchově dětí čelila různým situacím, zabývala se problematikou vývoje, ale i všední problematikou rodičovství.

Hlavním cílem předkládaného výzkumného šetření je podrobně prozkoumat a popsat proces školní inkluze konkrétního žáka s vývojovou dysfázií. Dále byly v souladu s tématem práce stanoveny dílčí cíle: analyzovat a popsat výchovu a vzdělávání žáka ve sledovaných ročnících základního vzdělávání, analyzovat případné obtíže žáka při zvládnutí učiva jednotlivých předmětů, zjistit a popsat spolupráci rodiny a školy, analyzovat a popsat sociální začlenění žáka a případné obtíže s tím spojené, identifikovat příčiny přechodu žáka do základní školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona.

Práce se dělí na část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část je zpracována na základě analýzy odborných zdrojů a dělí se na tři kapitoly. První kapitola představuje problematiku vývojové dysfázie, její definici, terminologii, etiologii, symptomatologii a diagnostiku. Druhá kapitola přibližuje inkluzi, inkluzivní vzdělávání, inkluzivní pedagogiku a možnosti vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií v České republice. Třetí kapitola řeší konkrétní možnosti podpory žáků s vývojovou dysfázií, analyzuje práci klinického logopeda, logopedickou intervenci a speciálně pedagogickou podporu. Výzkumná část je zpracována na základě kvalitativního výzkumu ve čtvrté kapitole této práce. Jako hlavní metoda výzkumu je zvolena kazuistika, která je sestavena na základě pozorování, kvalitativního dotazování a studia dostupné dokumentace. Součástí výzkumu je také analýza logopedické intervence a speciálně pedagogické podpory, včetně zaznamenání pokroků ve čtení a psaní v průběhu jednoho školního roku.

Výzkum poukázal na skutečnost, že každé dítě s vývojovou dysfázií vyžaduje individuální přístup. Dále z výzkumu vyplynulo, že inkluze do základní školy nebyla pro konkrétního žáka s vývojovou dysfázií vhodná. Je tedy vždy nutné zvažovat různé možnosti vzdělávání s ohledem na určitého žáka a pravidelně sledovat průběh edukace.

1 Vývojová dysfázie

Řeč je přirozenou potřebou každého jedince, ticho je pro lidi nepřirozené. Pokud nenaplní své přirozené potřeby, může to vést k úzkostným stavům. Slova jsou v životě každého člověka důležitá svým významem, svou hodnotou a účinkem. Dítě se rodí se specifickými předpoklady, ty mají biologickou povahu a jsou člověku vlastní. Následně musí přijít impulz, aby se tyto předpoklady mohly vyvíjet. Specifickým příkladem takových předpokladů je lidská řeč. Rodiče dětí se znevýhodněním se lépe vyrovnávají s tím, když se jejich dítě nechová jako ostatní nebo tolik nerozumí okolí, ale právě absence řeči pro ně bývá nejhorším hendikepem. (Matějček, 1994)

Z hlediska terminologie se u vývojové dysfázie setkáváme s mnoha různými termíny. Z těch nejčastějších je příhodné uvést jazykovou poruchu (Language disorder), vývojovou jazykovou poruchu (Developmental language disorder), specifické jazykové postižení (Specific language impairment) a vývojovou dysfázii (Developmental dysphasia). Vývojová jazyková porucha je termín, který Světová zdravotnická organizace WHO (World Health Organization) považuje za nej přijatelnějším termínem pro toto znevýhodnění. V neanglicky mluvících zemích, tedy i v České republice, je však nejčastěji užíván termín vývojová dysfázie. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

Dle Dvořáka (1998) jsou pro vývojovou dysfázii užívány také názvy vývojová afázie, dyslogie nebo specificky narušený vývoj řeči, dříve byly užívány termíny alálie, vývojová nemluvnost, sluchoněmota.

Vývojová dysfázie je definována jako narušená komunikační schopnost, jedná se o centrální poruchu řeči, která je zařazena mezi vývojové poruchy. (Klenková, 2006)

Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 řadí vývojovou dysfázii mezi poruchy psychického vývoje, přesněji do V. kapitoly a části F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka. Vývojová dysfázie je zde vymezena ve dvou částech: F80.1 Expresivní porucha řeči a F80.2 Receptivní porucha řeči. Expresivní porucha řeči je v MKN-10 definována: „*Specifická vývojová porucha řeči, při které schopnost dítěte užívat expresivně mluvenou řeč je zřetelně pod úrovní jeho mentálního věku, ale jazykové chápání je normální. Mohou být, ale nemusí, poruchy artikulace.*“ Receptivní porucha řeči je popsána následovně:

„Specifická vývojová porucha, kdy chápání řeči dítětem je pod úrovní jeho mentálního věku. Téměř ve všech případech je také výrazně porušena expresivní řeč a jsou časté též poruchy tvorby slova a zvuku.“ (MKN-10, s. 244- 245, 2008)

Expresivní porucha řeči je označována jako dysfázie motorická a převládají u ní poruchy v logomotorické sféře. Motorická dysfázie se projevuje opožděným vývojem řeči, menší slovní zásobou, nižší úrovní porozumění řeči, uchylováním se k neverbální komunikaci a nezájmem o verbální projev. Receptivní porucha řeči je nazývána dysfázií senzoricou a převládají u ní poruchy v receptivní oblasti. Dysfázie senzoricá se projevuje poruchami ve sluchové paměti, v porozumění a obtížemi v oblasti fonemického sluchu. U tohoto typu dysfázie bývá slovní zásoba úměrná věku, v mluveném projevu se však vyskytují četné agramatismy a je značně ovlivněn verbální dyspraxií. (Dvořák, 1998)

Podle Lejsky (2003) definujeme vývojovou dysfázií jako poruchu centrálního zpracování řečového signálu. Dítě má v pořádku sluchové ústrojí, ale nerozumí nebo nepřesně rozumí tomu, co bylo řečeno, následně řeč chybně reprodukuje. Vývoj řeči je tak u dítěte s vývojovou dysfázií opožděn a ovlivněn mnoha defekty.

V Katalogu podpůrných opatření je možné dohledat vymezení problematiky vývojové dysfázie. Je zde uvedeno, že se u vývojové dysfázie nevyskytuje nejen porucha sluchu, ale také žádné závažnější onemocnění neurologického nebo psychiatrického charakteru. Znevýhodnění se projevuje ve všech jazykových úrovních (výslovnost, slovní zásoba, gramatika), přidávají se problémy, které souvisejí s pamětí, pozorností, jemnou a hrubou motorikou a grafomotorikou. (Vrbová a kol., 2015)

1.1 Etiologie

Mezi první osoby, které vysloví podezření na narušený jazykový vývoj, patří rodiče nebo učitelka v mateřské škole. Dle NIDCD (National Institute of Deafness and Other Communication Disorders) narušený jazykový vývoj postihuje 7-8 % dětí v mateřské škole. Přesná příčina narušeného jazykového vývoje není známá, ale má silnou genetickou vazbu. 50-70% dětí s narušeným jazykovým vývojem má alespoň jednoho člena rodiny, který má také narušený jazykový vývoj nebo u něj byl zaznamenán opožděný vývoj řeči. Genetický výzkum, který byl podporován NIDCD, přinesl poznatky o genu na chromozomu 6

(KIAA0319 gen). Díky výzkumu byla objevena mutace genu na chromozomu 6, dle výzkumu tato mutace hraje klíčovou roli u narušeného jazykového vývoje. Mutace má následně vliv na další přidružené obtíže, které se mohou u dětí projevit, jako jsou specifické poruchy učení, poruchy řeči či autismus. (NIDCD: Fact Sheet, 2011)

Etiologické faktory vývojové dysfázie členíme na genetické, vrozené a získané, dochází také ke kombinaci několika etiologických faktorů. Vývojová dysfázie vzniká většinou jako následek součinnosti více faktorů. Takovým příkladem může být zanedbání výchovy dítěte, kdy nedochází k rozvíjení jeho komunikačních schopností, současně se přidávají genetické dispozice. Vývojová dysfázie je difúzním postižením centrální nervové soustavy. Důsledkem tohoto postižení, které je oboustranné, odpadá možnost kompenzační činnosti jedné z hemisfér. V některých případech je tato kompenzace možná, ale velmi obtížná. (Klenková, 2006)

Dle Mikulajové a Rafajdusové (1993) se párová součinnost hemisfér prohlubuje již v ontogenezi a postupně dochází k rekonstrukci mozkových mechanismů. Z tohoto zjištění plyne, že do určitého věku je možná kompenzace poruch řeči. I tento proces má však své časové omezení. Otázkou zůstává, proč tato kompenzace nefunguje také u vývojové dysfázie.

Z hlediska etiologie zauímají u vývojové dysfázie genetické faktory první místo, za sekundární etiologické faktory je považován vliv prostředí, ve kterém se jedinec nachází. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

1.2 Symptomatologie

Příznaky u vývojové dysfázie zasahují do mnoha oblastí, především se jedná o oblast řečovou, ale i další neřečové oblasti jsou narušeny. (Klenková, 2006)

Lejska (s. 101, 2003) ve své publikaci zmiňuje nejvýznamnější symptomy vývojové dysfázie, které jsou přítomny v různé míře a závažnosti dle individuálních dispozic dítěte. Jedná se především o následující symptomy: *„poruchy fonetické a fonologické realizace hlásek, vážne syntaktické spojování slov do větných celků, porucha v řazení slabik, řeč je agramatická, často nesrozumitelná, vážne percepcie distinktivních rysů, fonematická percepcie postižena, neschopnost udržet dějovou linii, přeskoky, nedokáže využít redundance*

k doplnění, nerozezná klíčová slova k pochopení smyslu, porucha krátkodobé paměti, malá aktivní slovní zásoba, dyslexie, dyspraxie, nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi, porucha kresby, porucha percepce zrakových, hmatových a rytmických signálů, porušena jemná motorika a lateralizace.“

Zásadním příznakem u vývojové dysfázie je opoždění řeči, kdy velmi záleží na stupni této poruchy. Nejzávažnějším stupněm opoždění řeči je nemluvnost, dítě verbálně nekomunikuje, dorozumívá se pouze neverbálně. Středně závažný stupeň opoždění řeči bývá označován jako těžká dysfázie, zde stále převládá neverbální komunikace, k rozvoji řeči dochází, ale v pomalejším tempu. U nejnižšího stupně poruchy dochází k rozvoji řeči pozvolně, bývá narušena gramatická stránka řeči, výslovnost, žák má problémy se stavbou věty. Rozhodně nelze tento nejméně závažný stupeň opoždění řeči považovat za lehké znevýhodnění, stále přetrvávají značné obtíže v komunikaci. (Kutálková, 2005)

1.2.1 Poruchy v oblasti řeči, jazyka a komunikace

Žáci s vývojovou dysfázií mají obtíže při rozlišování jednotlivých slov, jsou charakterističtí vyšší citlivostí k příliš hlasitým zvukům. Dále často špatně rozlišují tvary slov, nerozumí významu slov nebo vět a mají problém se zapamatováním abstraktních slov. Je ovlivněno také jejich vyjadřování a komunikace. Komunikace je zpravidla opožděná, vykazuje různorodé odchylky od vývoje a obsahuje četné dysgramatismy. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

1.2.2 Poruchy v oblastech přímo propojených s řečí, jazykem a komunikací

Při vývojové dysfázii je ovlivněna také pozornost, dále motorika a exekutivní funkce. U motoriky se jedná o narušení hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky a oromotoriky v různém rozsahu. Často se dostavuje celková neobratnost, špatná koordinace pohybů, nesprávné zapamatování sledu cviků. Problematika motoriky může být ovlivněna zkříženou lateralitou. V případě jemné motoriky se porucha týká jemné manipulace s předměty, například zavazování tkaniček, užívání příboru při konzumaci, manipulace s kartáčkem, hřebenem. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

1.2.3 Specifické poruchy učení

S vývojovou dysfázií se často pojí specifické poruchy učení, ty jsou definovány jako různorodé poruchy, které se nejčastěji projevují v průběhu získávání školních dovedností u dětí, které mají průměrný až nadprůměrný intelekt. Specifické poruchy učení jsou klasifikovány dle dílčí části narušených školních dovedností, tato základní klasifikace dělí specifické poruchy učení na dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzii a dyspinxii. (Slowík, 2006)

Dle MKN-10 jsou specifické poruchy učení řazeny mezi poruchy psychického vývoje do kategorií F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností, F82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí a F83 Smíšené specifické vývojové poruchy. Kategorie F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností se dále dělí na několik podkategorií, jsou jimi: Specifická porucha čtení, Specifická porucha psaní a výslovnosti, Specifická porucha počítání, Smíšená porucha školních dovedností, Jiná vývojová porucha školních dovedností. (MKN-10, 2008)

Specifické poruchy učení (Specific Learning Disabilities) jsou často mylně spojovány pouze s procesem vzdělávání, tyto poruchy však postihují jak děti v předškolním věku, tak i osoby v dospělosti. Přítomnost specifických poruch učení se projevuje také v oblasti psychické a pedagogické, důsledkem toho jsou narušeny komunikační schopnosti jedince. Z etiologického hlediska je vznik těchto poruch spojován s dysfunkcí centrálního nervového systému, často se objevují společně s dalším znevýhodněním (mentální postižení, narušená komunikační schopnost, narušená sociální adaptace, sociální znevýhodnění). (Lechta a kol., 1987)

Problematikou specifických poruch učení se zabývá také Vera F. Birkenbihl (2009), která se zaměřuje na fungování lidského mozku. Když je mozek zralý, otevře se určité učební okno. V některých případech je možné učební okno dohnat, v jiných již ne, například v případě řeči. Řeč souvisí s pohybem a ten je důležitou součástí všech dětí. U chlapců je však význam pohybu mnohem větší než u dívek. V návaznosti na to je zmíněn nátlak na malé chlapce v podobě vyžadování tichého sezení ve třídě. Důležitost pohybu je velká, protože se díky němu může uskutečňovat tělesný a duševní vývoj. U specifických poruch

učení je zřejmá převaha chlapců nad děvčaty. Z celkového počtu specifických poruch učení se jedná z 80 % o chlapce z celkového počtu dětí.

Dyslexie

MKN-10 řadí dyslexii mezi F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností, přesněji se na ni zaměřují tyto části: F81.0 Specifická porucha čtení a F81.3 Smíšená porucha školních dovedností. (MKN-10, 2008)

Dyslexie je závažnou poruchou, která má biomedicínské příčiny a je předmětem zkoumání nejrozličnějších odborníků z oboru genetiky, neurobiologie, biochemie a endokrinologie. Dědičnost dyslexie u blízkých příbuzných je velmi vysoká, okolo 40-50%. U dyslexie se nejedná pouze o jediný gen v genetické stavbě, ale jde zde o genetické předpoklady, které souvisí s kognitivními procesy. (Zelinková, 2008)

Dyslexie je specifická porucha čtení, u které se objevují obtíže ve čtenářských návycích, tyto návyky neodpovídají věku žáka. Dále se dyslexie projevuje nižším tempem při čtení, chybami ve čtení slov, neznalostí některých písmen, záměnou podobných písmen, domýšlením slov a obtížemi v porozumění. Podstatné je nezaměňovat dyslexii s dyslexií nepravou neboli pseudodyslexií. Pseudodyslexie je porucha čtení, kdy opoždění ve výuce vzniklo důsledkem zanedbání výchovy, dlouhodobého onemocnění, smyslových vad nebo mentálního postižení. (Dvořák, 1998)

Slowík (2016) ještě zmiňuje mezi příznaky u dyslexie navíc dvojí čtení, které velmi ovlivňuje správnou techniku čtení. U dvojího čtení dochází k tichému předčítání slov a teprve posléze k jejich přečtení nahlas. (Slowík, 2006)

Dysgrafie

MKN-10 řadí dysgrafii mezi F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností, specializují se na ni tyto části: F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti, F81.8 Vývojová porucha expresivního psaní a F81.3 Smíšená porucha školních dovedností. (MKN-10, 2008)

Dysgrafie je specifická porucha psaní, která spočívá v obtížích v osvojení dovednosti psát, písmo je neúhledné, nečitelné, neuspořádané, žák zaměňuje písmena, nepamatuje si všechny

tvary písmen, tempo práce je pomalé. Současně se u žáků s dysgrafií nevyskytuje mentální postižení nebo závažné tělesné postižení. (Dvořák, 1998)

Dysortografie

Dle MKN-10 je dysortografie zařazena mezi F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností, přesněji se na ni zaměřují tyto části: F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti a F81.3 Smíšená porucha školních dovedností. (MKN-10, 2008)

Dysortografie je specifická porucha, při které se objevují obtíže ve zvládnutí pravopisu, ačkoliv má žák minimálně průměrný intelekt. Velmi často se objevuje společně s dyslexií a dysgrafií. U dysortografie je zřejmé narušení sluchové paměti, chybná analýza a syntéza slov, chybná rytmičtost. Konkrétně se dysortografie projevuje chybným rozlišováním tvrdých a měkkých slabik, záměnou tvarově podobných grafémů, neznalostí všech grafémů, absencí diakritických znamének, atd. (Dvořák, 1998)

Dyskalkulie

Dle MKN-10 je dyskalkulie zařazena mezi F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností, specializují se na ni tyto části: F81.2 Specifická porucha počítání a F81.3 Smíšená porucha školních dovedností. (MKN-10, 2008)

Dyskalkulie je specifická porucha matematických dovedností. Žák není schopen osvojit si běžné matematické operace. U dyskalkulie jsou ovlivněny především operace s čísly, matematické a prostorové představy. (Dvořák, 1998)

Dyspraxie

Dyspraxie je podle MKN-10 řazena mezi Poruchy psychického vývoje, přesněji patří do kategorie F82 Specifická vývojová porucha motorických funkcí. (MKN-10, 2008)

Dyspraxie je vývojová porucha obratnosti, někdy označována jako vývojová koordinační porucha. Z hlediska etiologie je u dyspraxie možný vznik z důvodu nedozrálosti mozečkových funkcí nebo lehkým dyskinetickým syndromem nebo syndromem vývojové dyspraxie. Rozlišujeme dyspraxii motorickou, ideativní, artikulační, grafickou, ideokinetickou, instrumentální, konstrukční, prostorovou a verbální. (Dvořák, 1998)

1.3 Diagnostika

Základem pro přesnou diagnostiku je spolupráce odborníků z různých oborů, na diagnostice se tedy podílí lékaři (foniatr, neurolog), psycholog, logoped a speciální pedagog. V průběhu vyšetření se zkoumají nejen řečové schopnosti dítěte, ale především celkový vývoj řeči v kontextu s jeho psychosociálním vývojem. Následně je vypracován individuální terapeutický plán. (Klenková, 2006)

V rámci hodnocení klinického obrazu je pozorováno dítě a jeho interakce, neméně důležitý je rozhovor s rodiči. Následně probíhá samotné vyšetření pomocí porovnatelných testů a zkoušek. Diagnostická kritéria nejsou u vývojové dysfázie ještě zcela dořešena, především kvůli obtížné standardizaci jazykových testů jednotlivých jazyků. Známa jsou pouze tři kritéria, na kterých se shodující odborníci po celém světě: *„dítě má jazykové obtíže, které narušují každodenní život nebo pokrok ve výuce; jiné příčiny jsou vyloučeny; výkon ve standardizovaných jazykových testech je nižší, než je věková úroveň (lépe – mentální úroveň) v neverbálních testech.“* (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., s. 302, 2018)

Při diagnostice je nezbytné vyšetření fonematického sluchu, provedení zkoušky jemné motoriky, dále vyšetření úrovně slovní zásoby a provedení foniatrického, psychologického a neurologického vyšetření. Mezi nejčastější vyšetření patří audiometrické testy, test slovní audiometrie, percepční test, případně se při konkrétní indikaci využívá test BERA (Brainstem Evoked Response Audiometry), OAE (Otoacoustic Emissions) a EEG (ElectroEncefaloGrafie). (Lejska, 2003)

Základní vyšetření pro stanovení diagnózy sestává dle Lechty (s. 38, 2003) z osmi kroků: *„1. navázání kontaktu; 2. sestavení anamnézy; 3. vyšetření sluchu; 4. vyšetření porozumění řeči; 5. vyšetření řečové produkce; 6. vyšetření motoriky; 7. vyšetření laterality; 8. průzkum sociálního prostředí.“*

V rámci preventivních prohlídek lékař sleduje vývoj určité vady v pravidelných intervalech. U dětí se znevýhodněním bývá nastavena větší četnost prohlídek praktickým lékařem a jsou individuálně zaměřeny. Lékař pomocí diferenciální diagnostiky zkoumá odlišnost od dalších vad a díky tomu vytváří přesnou diagnózu, samozřejmostí je zkoumání etiologických příčin. (Šlapák, 1995)

U vývojové dysfázie se pomocí diferenciatní diagnostiky odborníci zabývají odlišením vývojové dysfázie od ostatních narušení komunikační schopnosti a tím se umožní přesná a individuální pomoc jedinci s postižením. (Klenková, 2006)

Předmětem zkoumání diferenciatní diagnostiky vývojové dysfázie jsou následující poruchy: artikulační vady, sluchové vady, mentální postižení, poruchy autistického spektra, Klinefelterův syndrom, Angelmanův syndrom, Landauův syndrom, emoční deprivace a další. (Neubauer a kol., 2018)

2 Inkluzivní vzdělávání

Slowík (s. 32, 2016) definuje inkluzi následovně: „*Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.*“ Inkluzivní přístup je založen především na faktu, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech.

V procesu inkluzivní edukace pozorujeme specifická hodnotící kritéria: vývojové kritérium, fyziologické kritérium, terapeutické kritérium, lingvistické kritérium a kritérium komunikačního záměru. Vývojové kritérium zkoumá, zda komunikační projev dítěte odpovídá vývojovým normám. Fyziologické kritérium pozoruje, jestli se určitý projev mluvy dítěte dá považovat za fyziologicky správný. Terapeutické kritérium zkoumá nutnost indikace terapie – např. logopedické terapie. Lingvistické kritérium sleduje, zda mluvní projev dítěte odpovídá normám pro daný jazyk. Kritérium komunikačního záměru zkoumá, zda dítě zvládá komunikovat se spolužáky nebo pedagogy. (Lechta, 2016)

Úspěšnost inkluze závisí především na prostředí školy, na spolupráci rodiny a školy, na odbornosti, postoji, kompetenci a empatii pedagogických pracovníků, na spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, na míře a kvalitě podpory, na hledání různých možností, na podporování schopností žáka, na respektování pracovního tempa žáka a jeho individuality. (Kendíková, 2016)

Na rozdíl od integrace je inkluze zaměřena na skutečnost, že prostředí má být přizpůsobeno žákům a ne naopak. Všichni žáci mají své individuální potřeby a jsou díky inkluzi přijímáni bez rozdílu. (Slowík, 2006)

2.1 Inkluzivní pedagogika

Dle Lechty (s. 29, 2010) lze inkluzivní pedagogiku definovat jako: „*obor pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s PNO (s postižením, narušením a ohrožením) v podmínkách běžných škol a školských zařízení.*“ V hledáčku inkluze se tedy neobjevují pouze děti a žáci s postižením, ale také značnou část tvoří děti s narušením nebo děti ohrožené. Mezi děti s ohrožením jsou řazeny děti, jež jsou ovlivněny dlouhodobým působením různorodých negativních faktorů.

Inkluzivní pedagogiku je možné chápat také komplexněji, kdy se do problematiky zahrnou i veškeré mimoškolní aktivity, rodinné prostředí a vztahy s vrstevníky. Tento způsob popisuje Lechta (s. 35, 2016) následovně: *„Inkluzivní pedagogiku můžeme definovat jako obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s PNO (s postižením, narušením a ohrožením) v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředím.“*

2.1.1 Podpůrná opatření

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je dostupný systém podpůrných opatření, která jsou pro žáky zásadní a umožňují jim vyrovnání podmínek pro edukaci s ostatními žáky. Podpůrná opatření jsou stanovena dle individuální potřeby žáka a jejich výběr je upraven podle zdravotního stavu žáka, stupně znevýhodnění, dle jeho kulturního prostředí a životních podmínek. V inkluzivním vzdělávání je důležité zohlednit individualitu každého žáka i skupiny a podporovat všechny žáky. Při vyučování je nutné zaměřit se na společenské, citové a poznávací schopnosti, dále na potřeby a vývojové možnosti žáků. (Lechta, 2016)

Jednotlivé oblasti podpůrných opatření jsou následující: *„možnost úpravy podmínek, obsahu, forem a metod vzdělávání, prodloužení standardní délky vzdělávání, úpravy podmínek pro přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, podpora osob neslyšících a nevidomých, úprava výstupů vzdělávání včetně vzdělávání podle vzdělávacích programů pro žáky se zdravotním postižením, vzdělávání s využitím individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga, stavební a technické úpravy prostor, kde se vzdělávání poskytuje.“* Pro zavedení podpůrných opatření je důležité respektovat důležité principy a zásady, především rovný přístup ke všem žákům, dále odbornost a kvalitu pedagogických pracovníků, efektivní nakládání s veřejnými prostředky, metodické vedení a spolupráce pedagogických pracovníků. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., s. 57, 2015)

Dle Vyhlášky MŠMT č. 27/2016 Sb. se podpůrná opatření podle závažnosti znevýhodnění dělí na pět stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Každý stupeň představuje jinou míru pomoci a umožňuje nastavení ideálních podmínek pro vzdělávání konkrétního žáka. Podpůrná opatření v prvním stupni nevyžadují finanční podporu a tato opatření nejsou závislá na doporučení školského poradenského zařízení. Ve druhém až pátém stupni podpůrných opatření se již postupně zvyšuje nárok na finanční podporu,

dále je nutné, aby bylo vydané doporučení školského poradenského zařízení a byl udělen informovaný souhlas zákonných zástupců nebo zletilého žáka. Podpůrná opatření jsou poskytována samostatně nebo v kombinaci různých druhů a stupňů. (Vyhláška č. 27/2016)

Pro žáky s narušenou komunikační schopností jsou dle Vrbové a kol. (s. 3, 2015) vymezeny následující karty podpůrných opatření: „*organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úprava obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí.*“

2.1.2 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je zásadním dokumentem ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento plán je sestaven pedagogem na základě doporučení ze školského poradenského zařízení, tedy z pedagogicko-psychologické poradny nebo ze speciálně-pedagogického centra. Individuální vzdělávací plán je zhotoven na žádost zákonného zástupce, následně ředitel školy vydá povolení IVP vytvořit. IVP musí obsahovat základní náležitosti: jméno žáka, jméno zákonného zástupce, adresu trvalého pobytu, datum narození žáka, třídu žáka, školní rok, základní údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a poskytování podpůrných opatření, cíle v edukaci žáka, pedagogické postupy, způsob zadávání a vypracovávání úkolů, hodnocení, úpravy obsahu vzdělávání, úpravy metod a forem výuky, úpravy očekávaných výstupů žáka, případně také nutnost přítomnosti dalšího pedagogického pracovníka při vzdělávání žáka (asistent pedagoga, speciální pedagog), seznam pomůcek, závěry odborných vyšetření, návrh na snížení počtu žáků ve třídě, navýšení finančních prostředků a další. (Kendíková, 2016)

Nově je ve Vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb. uvedena informace, že individuální vzdělávací plán je vypracován pouze za předpokladu, že jej vyžadují speciální potřeby žáka. Školské poradenské zařízení tedy individuální vzdělávací plán nedoporučuje, pokud jsou všechny důležité informace již uvedené v doporučení ze školského poradenského zařízení. V případě, že je IVP vytvořen, stává se součástí dokumentace žáka a je zanesen do školní matriky, kde je přístupný pro všechny pedagogy, kteří se podílejí na edukaci žáka. (Vyhláška č. 27/2016)

Nejdůležitějším přínosem individuálního vzdělávacího plánu je poskytnutí žákovi možnosti pracovat individuálně, dle jeho schopností a jeho vlastním pracovním tempem. Podstatné je

také zapojení rodiny do procesu edukace a spoluzodpovědnost rodičů za výsledky jejich dítěte. Důležitou součástí vzdělávání dle IVP je aktivní zapojení žáka do procesu vzdělávání, kdy také přijímá odpovědnost za svou práci. IVP je vypracován na základě těchto principů: vychází z diagnostiky školského poradenského zařízení, vychází z pedagogické diagnostiky pedagoga, respektuje závěry z diskuze s rodiči a s žákem, je vypracován pro předměty, ve kterých je to vzhledem k znevýhodnění žádoucí a vypracovává ho vždy pedagog určitého předmětu. (Zelinková, 2011)

2.2 Možnosti vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií v České republice

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i s vývojovou dysfázií, je stanoveno dle Zákona č.561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), který vymezuje základní přístup ke vzdělávání v České republice takto: *„Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání.“* (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Školský zákon dále doplňují následující vyhlášky: Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a Vyhláška č. 197/2016 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvují se svými rodiči školská poradenská zařízení. V České republice nalezneme následující školská poradenská zařízení: pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra. Školská poradenská zařízení nabízejí diagnostickou činnost, konzultační činnost, kariérové poradenství, zapůjčení pomůcek, spolupracují se školou a mohou zajistit služby rané péče. (Slowík, 2006)

Cílem v edukaci žáků s vývojovou dysfázií je především umožnit rovné podmínky pro vzdělávání těchto žáků ve školním prostředí. Žáci mají možnost dosáhnout příslušného

stupně vzdělání a jejich možnosti jsou vyrovnány, oproti intaktním žákům, díky systému podpůrných opatření. (Lechta, 2016)

2.2.1 Raná péče

Raná péče není vzdělávací instituce, nabízí však komplexní podporu, tedy včetně vzdělávací činnosti. V této kapitole je zmíněna především kvůli své nezastupitelné důležitosti pro rodiny dětí se znevýhodněním.

U dítěte se znevýhodněním je zásadní včasnost zahájení pomoci, jedná se nejen o pomoc lékařskou, ale také o podporu od jiných odborníků, psychologů, speciálních pedagogů, sociálních pracovníků. Tuto pomoc nabízí střediska rané péče nebo speciálně-pedagogická centra, kde je raná péče poskytována. (Slowík, 2006)

Raná péče je převážně terénní služba, která je určena pro děti se zdravotním znevýhodněním od narození do sedmi let, služba je nejen pro děti, ale také pro jejich rodiče. Díky rané službě se dostane rodině komplex služeb, který sestává především z výchovných, vzdělávacích a aktivizačních činností, ze sociálně terapeutické činnosti, z pomoci uplatňování práv a z umožnění kontaktu se společenským prostředím. (Zákon č. 108/2006 Sb.)

Klenková (s. 73, 2000) vymezuje základní principy v rámci rané péče: *„návaznost na lékařskou péči, respektovat individualitu dítěte a kulturní, sociální a výchovné zvláštnosti rodiny, komplexní přístup, orientace na rodinu, pomoci rodičům a dětem najít jejich schopnosti a mechanismy k zvládnutí znevýhodnění, zajištění služeb v přirozeném prostředí dítěte – v jeho rodině, podporovat sociální integraci dětí se znevýhodněním a jejich rodin, právo rodiny službu si vybrat, nebo ji odmítnout, standardizace státem garantovaných služeb – zajištění odbornosti, veřejná kontrola – akreditace poskytovatelů služeb.“*

2.2.2 Předškolní vzdělávání

Mateřská škola

Základnímu vzdělávání předchází předškolní vzdělávání, to je realizováno docházkou do mateřské školy (sem řadíme i logopedické mateřské školy a speciální mateřské školy), docházkou do přípravné třídy základní školy nebo do přípravného stupně speciální základní školy. Žáci s vývojovou dysfázií navštěvují mateřské školy běžného typu, logopedické mateřské školy, případně přípravné třídy základních škol. Mateřské školy navštěvují děti

od 3 do 6 let a docházka není povinná. Od 1. 9. 2016 je však povinný poslední ročník předškolního vzdělávání, převážně kvůli ideální připravenosti dítěte na nástup k základnímu vzdělávání. Do tohoto ročníku jsou děti přijímány přednostně a ročník je bezplatný. Poslední ročník předškolního vzdělávání je možné plnit v mateřské škole, přípravné třídě nebo individuálním vzděláváním bez pravidelné docházky do mateřské školy. Děti s narušenou komunikační schopností se vzdělávají dle doporučení školského poradenského zařízení, případně dle IVP. (Lechta, 2016)

Přípravná třída

Přípravné třídy jsou zřizovány při základních školách a umožňují žákům lépe se připravit na nástup k základnímu vzdělávání. Ředitel základní školy rozhoduje o přijetí žáků na základě žádosti zákonných zástupců, přednostně jsou přijímáni žáci s odkladem povinné školní docházky. Žáci v přípravných třídách mají k dispozici učebnice a učební texty, které jsou jim bezplatně poskytovány. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

2.2.3 Základní vzdělávání

Žáci s vývojovou dysfázií se v České republice vzdělávají v základních školách běžného typu a v základních školách nebo třídách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona.

V České republice je povinná školní docházka od šesti let věku dítěte, přesněji je to začátkem školního roku, který přichází den po šestých narozeninách dítěte. (Lechta, 2016)

Podle Zákona č. 561/2004 Sb. je možné žádat o odklad povinné školní docházky, jedná se o případy, kdy dítě není tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé pro nástup k základnímu vzdělávání. O odkladu povinné školní docházky rozhoduje ředitel školy na základě žádosti zákonného zástupce a na základě posouzení školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Základní škola

Dle Vyhlášky MŠMT ČR č. 27/2016 Sb. je pro žáky s priznaným podpůrným opatřením umožněno vzdělávání na základní škole. V jedné třídě nebo studijní skupině je vzděláváno maximálně pět žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s priznaným podpůrným opatřením druhého až pátého stupně. V případě, že speciální vzdělávací potřeby žáka vyžadují individuální vzdělávací plán, vypracuje jej škola neprodleně po obdržení

doporučení ze školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán školské poradenské zařízení nedoporučuje, pokud jsou všechny důležité informace ohledně vzdělávání a výchovy žáka zaznamenány v doporučení dle § 15. (Vyhláška č. 27/2016)

Třída nebo skupina dle § 16 odst. 9 zákona

Pokud vzdělávání v základní škole běžného typu neumožňuje žákovi naplnit jeho vzdělávací možnosti, tak školské poradenské zařízení může doporučit vzdělávání ve třídě nebo školní skupině dle § 16 odst. 9 zákona. Jednotlivé třídy či skupiny jsou rozděleny podle druhu znevýhodnění, v některých případech mohou být ve třídě (skupině) žáci s jiným znevýhodněním, ale jejich zastoupení ve třídě nesmí překročit jednu čtvrtinu z celku. V ideálním případě by v jedné třídě nebo skupině neměli být společně vzděláváni žáci s mentálním postižením a bez mentálního postižení. (Vyhláška č. 27/2016)

Mezi základní školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona patří například logopedické školy, školy pro žáky s vadami sluchu a základní školy, které dříve byly označovány jako zvláštní.

Základní školy logopedické jsou plně organizované školské instituce pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Do těchto základních škol jsou přijímány děti s vadami řeči, jedná se o vady řeči mluvené, obtíže ve čtení, psaní. Vzdělávání a výchova jsou zde realizovány v malých třídách, většinou 6 až 14 žáků. Základní logopedická škola připravuje žáky na přechod do spádové základní školy nebo pro přechod na střední školu. Nedílnou součástí vzdělávání je logopedický program, který navazuje na individuální logopedickou péči a zaměřuje se na rozvoj komunikačních dovedností u žáků na prvním stupni základní školy a rozvoj gramatických a čtenářských schopností u žáků na druhém stupni základních škol. (Lukáčová, 2020)

2.2.4 Střední vzdělávání

Po absolvování základního vzdělávání se mohou žáci s vývojovou dysfázií stát studenty středních škol. V České republice je možné studovat na gymnáziu, střední odborné škole, konzervatoři, středním odborném učilišti a na odborném učilišti. Na středním odborném učilišti se žáci vzdělávají ve dvouletých a tříletých oborech, které jsou zakončeny závěrečnou zkouškou a absolventi získají výuční list. Dále je možné pokračovat nástavbovým studiem, které je zakončeno maturitní zkouškou. Žákům s vývojovou dysfázií

jsou stanovena podpůrná opatření, která jim umožňují rovné podmínky ve vzdělávání, někteří žáci se na středních školách vzdělávají dle individuálního vzdělávacího plánu a někteří potřebují úpravy obsahu vzdělávání. (Lechta, 2016)

3 Podpora žáků s vývojovou dysfázií

Podpora žáků s vývojovou dysfázií vychází z přesné diagnostiky, je nutné ji individuálně přizpůsobit specifickým potřebám konkrétního žáka a využívat různé postupy a metody pro komplexní terapii. Mezioborová spolupráce by měla být samozřejmostí a také spolupráce se školou a s rodinou je klíčová. Zásadní je také přidružení dalších znevýhodnění, které velmi ovlivní způsob podpory žáka. Mezi nejčastější znevýhodnění, která se objevují společně s vývojovou dysfázií řadíme poruchy pozornosti (ADHD - Attention deficit hyperactivity disorder, ADD Attention deficit disorder), specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie) a nedoslýchavost. (Neubauer a kol., 2018)

Terapie vývojové dysfázie je zásadně ovlivněna mírou znevýhodnění, jeho projevy a rozsahem. Zásadní je tedy úroveň komunikačních schopností žáka, jakým způsobem je schopnost komunikace ztížena a na jaké rovní je osobnostní vývoj. Komunikační schopnosti žáka mohou být zhoršené s ohledem na jeho nevyzrálost nebo kvůli poškození mozkových funkcí. (Klenková, 2006)

3.1 Logopedická intervence

Termín logopedie sestává ze dvou řeckých slov, logos (slovo, řeč) a paideia (výchova). V zahraniční literatuře se setkáváme s výrazy Logopadie, Speech and language therapy, Speech and language pathology. Logopedie je vědní obor, který se zaměřuje na výchovu, vzdělávání a celkový rozvoj osob s narušenou komunikační schopností napříč věkovým spektrem, nejde tedy pouze o terapii u dětí. (Valenta, 2015)

Výchova osob s narušenou komunikační schopností je velmi specifická a komplexní, jedná se o speciálně zaměřenou výchovu s navázáním na vzdělávání a souhrnnou logopedickou péči o tyto osoby. Důsledky narušené komunikační schopnosti jsou zřejmé, jedná se především o překážky v oblasti sociální komunikace, ztížení navazování mezilidských vztahů. Následné důsledky narušení komunikačních schopností se mohou projevit v oblastech estetického citění, v oblasti vzdělávání, v otázce úspěšnosti v pracovní sféře a v rámci sociální adaptace. (Lechta a kol., 1987)

Logopedie je řazena mezi interdisciplinární obory, kdy se pohybuje mezi několika vědními obory – řadíme sem speciální pedagogiku, medicínu, psychologii a lingvistiku. Obor

logopedie zkoumá patologické jevy v komunikaci ve všech jazykových rovinách, terapie se zaměřuje na širší spektrum než pouze na správnou výslovnost. (Klenková a kol., 2007)

Pojem intervence je možné vyhledat v logopedickém slovníku. Dle Dvořáka (2002) pochází intervence z anglického slova *intervence*, které znamená zasahovat nebo zakročit, jedná se tedy o určitý zásah do procesu. Synonymem k pojmu *intervence* jsou následující výrazy: reedukace a terapie. (Dvořák, 1998)

Logopedická intervence je popisována jako konkrétní činnost, kterou vykonává logoped. Cílem logopedické intervence je pomoci konkrétnímu jedinci zmírnit nebo překonat narušenou komunikační schopnost, či tomuto stavu předcházet díky zlepšení jeho komunikačních schopností. Logopedická intervence je prováděna na třech úrovních, jako logopedická diagnostika, terapie a prevence. U rodin, které se starají o dítě se znevýhodněním, je možné využívat služeb rané péče. Raná péče zajišťuje poradenské a terapeutické služby, které jsou poskytovány celé rodině, důležitá je včasná a komplexní péče. Služba rané péče si klade za cíl předcházet důsledkům znevýhodnění, zmírnit jeho dopady a začlenit rodinu do společnosti. (Klenková a kol., 2007)

V České republice je situace ohledně logopedické péče komplikovaná. Logopedickou intervencí zde zajišťují tři rezorty: rezort ministerstva zdravotnictví, rezort ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a rezort ministerstva práce a sociálních věcí. V rámci rezortu ministerstva zdravotnictví je logopedická intervence zprostředkována v logopedických ambulancích, v nemocnicích, v léčebnách, v rehabilitačních ústavech nebo v soukromých klinikách. Logopedickou ambulanci mohou provozovat pouze logopedi s atestací. Po složení atestační zkoušky je logoped nazýván klinickým logopedem. V rezortu školství, mládeže a tělovýchovy je uplatnění logopedů rozsáhlé, logopedi jsou součástí pedagogického týmu a zajišťují logopedickou intervencí v průběhu edukace. Pro děti s narušenou komunikační schopností jsou zřizovány logopedické mateřské školy, logopedické základní školy nebo logopedické třídy či skupiny v mateřských a základních školách běžného typu. V procesu výchovy a vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností převažuje snaha o navrácení dítěte do jeho kmenové třídy a začlenění jej zpět do kolektivu. Důležitá je také spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, konkrétně s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně-pedagogickým centrem. V rezortu

ministerstva práce a sociálních věcí probíhá logopedická intervence v ústavech sociální péče. Zde je poskytována logopedická diagnostika a posléze terapie, která se zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností u dětí a mladistvých se znevýhodněním, často se jedná o osoby s tělesným, mentálním nebo kombinovaným znevýhodněním. Pokud je třeba, využívá logoped v procesu logopedické intervence principy augmentativní a alternativní komunikace. (Klenková, 2006)

3.2 Klinická logopedie

Klinická logopedie je součástí vědního oboru logopedie, v cizojazyčných textech nalezneme termíny: Medical Speech-Language Pathology, Clinical Logopaedica. Péče klinických logopedů je dostupná pro všechny věkové kategorie osob a je poskytována ve zdravotnických zařízeních, logopedických ambulancích a soukromých klinikách. Klinická logopedie využívá obecných znalostí logopedie a aplikuje je v oblasti zdravotnictví. Práce klinických logopedů spočívá v přesné diagnostice a následné terapii osob s poruchami v komunikaci, s poruchami řeči, s poruchami kognitivních a motorických funkcí. Klinická logopedie úzce spolupracuje s dalšími odbornými oblastmi, mezi hlavní oblasti řadíme medicínu (neurologie, otorinolaryngologie, psychiatrie, foniatrie), pedagogiku (speciální pedagogika, předškolní pedagogika, inkluzivní pedagogika), jazykovědu (fonetika, fonologie, psycholingvistika), psychologii (klinická psychologie, psychoterapie, neuropsychologie), vědy o komunikaci (informatika, kybernetika, mediální komunikace). (Neubauer a kol., 2018)

V Zákoně č. 96/2004 Sb. o nelékařských zdravotnických povoláních je specifikována činnost klinického logopeda a nutná odborná a specializovaná způsobilost k působení logopeda ve zdravotnictví. Klinický logoped ve zdravotnictví nabízí péči v oblastech prevence, diagnostiky, léčby, rehabilitace a dispenzární péče. Odborné způsobilosti k výkonu povolání klinického logopeda dosáhne absolvent magisterského studijního programu speciální pedagogiky, který je zakončen státní závěrečnou zkouškou z logopedie a surdopedie. Specializovaná způsobilost je podmíněna atestační zkouškou, pro kterou je nutné podstoupit tři roky specializačního vzdělávání. (Zákon č. 96/2004 Sb.)

3.3 Speciálně pedagogická podpora

Speciálně-pedagogická podpora u osob s vývojovou dysfázií se zaměřuje na vzdělávání, výchovu a celkový rozvoj konkrétních jedinců. Cílem podpory je mimo jiné co nejlepší sociální začlenění člověka se znevýhodněním, včetně jeho následného uplatnění v pracovní i společenské sféře. Je důležité zmínit, že tato podpora se netýká pouze procesu edukace, tedy dětství a dospívání, ale také neustálé podpory v dospělosti a ve stáří. Charakter podpory je proměnlivý dle aktuálních potřeb jedinců se znevýhodněním. (Slowík, 2006)

Osobnost speciálního pedagoga je součástí školského poradenského zařízení, kde vytváří speciálně-pedagogickou diagnostiku. Výstupem této diagnostiky je doporučení k vzdělávání žáka. Speciální pedagog může být také součástí školního poradenského pracoviště, kde působí jako školní speciální pedagog, v současné době se nejedná o standardní post. Náplní jeho práce je vyhledávání žáků, kteří vyžadují podporu, analýza údajů o jednotlivých žácích, intervenční činnost a spolupráce se školským poradenským zařízením. (Vrbová a kol., 2015)

Speciálně-pedagogická intervenční činnost u žáků s narušenou komunikační schopností se zaměřuje na různé oblasti v rámci všech jazykových rovin řeči. Rozvojem jazykových kompetencí se zabývá školní speciální pedagog při intervenci, která je zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností v jednotlivých jazykových rovinách, a to v rovině foneticko-fonologické, rovině lexikálně-sémantické, rovině morfologicko-syntaktické a rovině pragmatické. Při intervencích se školní speciální pedagog zabývá rozvojem specifických dovedností, posilováním sluchového a zrakového vnímání, rozvojem myšlení a myšlenkových operací, posilováním paměti, zvyšováním pozornosti, tréninkem sebeobslužných dovedností a sociálního chování. V rámci intervence žáků s vývojovou dysfázií jsou aplikovány také expresivní terapie, zejména dramaterapie, arteterapie a muzikoterapie, dále zooterapie, například canisterapie a hipoterapie. Komplexní přístup zahrnuje také spolupráci rodiny, školy, pedagogů a školského poradenského zařízení. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

4 Inkluze žáka s vývojovou dysfázií

4.1 Metody výzkumu

Bakalářská práce na téma Inkluze žáka s vývojovou dysfázií je zpracována na základě kvalitativního výzkumu. Jako hlavní metoda výzkumu byla zvolena kazuistika, která byla sestavena na základě pozorování, kvalitativního dotazování a studia dostupné dokumentace. Pozorování bylo realizováno ve třídě žáka s vývojovou dysfázií při výuce českého jazyka, matematiky, anglického jazyka, prvouky, přírodovědy, vlastivědy a výchov, dále při výletech a škole v přírodě. Rozhovory se uskutečnily ve škole i mimo školní prostředí. Rodiče žáka autorce umožnili nahlédnutí do dokumentace, kterou využila pro zpracování bakalářské práce. Jednalo se především o zprávy z pedagogicko-psychologických vyšetření, zprávy o průběhu logopedické terapie, zprávy o lékařských vyšetřeních. Základní škola, kterou žák navštěvoval, poskytla autorce k prozkoumání doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, individuální vzdělávací plány, závěry vyhodnocení vzdělávání podle IVP, komunikační sešity mezi asistentkou pedagoga a rodinou. Všechny údaje a informace byly získány na základě informovaného souhlasu rodičů.

Kvalitativní výzkum se zabývá zkoumáním života lidí, jejich chováním, společností, vzájemných vztahů, atd. U tohoto typu výzkumu nedosahujeme výsledků díky statistickým údajům, ale je možné tyto údaje využít jako součást analýzy. Při výzkumu se nejvíce využívají metody rozhovoru a pozorování, ale také nejrůznější dokumenty, knihy a videozáznamy. Kvalitativního výzkumu se užívá v případech, kdy je třeba získat detailnější informace o určité problematice, kdy je zkoumána podstata zkušeností jedince, kdy je důležité porozumět danému jevu. Kvalitativní výzkum se skládá ze tří částí. První část je typická shromažďováním údajů, které jsou získávány díky rozhovorům, pozorování a dokumentaci. Druhá část se zaměřuje na analýzu údajů a interpretační postupy, vytvářejí se závěry. Ve třetí části dochází k zveřejnění závěrů z kvalitativního výzkumu pomocí písemných nebo ústních výzkumných zpráv, jedná se především o vytváření různých vědeckých prací, publikování ve vědeckých časopisech, prezentování na vědeckých konferencích. (Strauss, Corbinová, 1999)

4.1.1 Kazuistika

Kazuistika má za úkol analyzovat a popsat případ, který není pro danou situaci typický, je výrazně odlišný nebo zajímavý. Kazuistiku je nutné odlišit od případové studie, která je klasickou metodou v případě kvalitativního výzkumu. Kazuistika se často využívá v případě lékařského výzkumu, kdy se soustřeďuje na pacienta s atypickými projevy. V současné době se aplikuje ve všech oborech, které se zaměřují na člověka jako hlavní podstatu svého zkoumání. Kazuistika v oblasti pedagogiky zkoumá výchovné a vzdělávací obtíže při edukaci žáků, součástí výzkumu je osobní a rodinná anamnéza. Zásadní význam kazuistiky je její uplatnění v procesu edukace, kdy pomáhá studentům pochopit danou situaci a zahlbout se do problematiky. Kazuistika celkově dokreslí probíranou teorii. (Chrastina, 2019)

4.1.2 Kvalitativní dotazování

Kvalitativní dotazování je jednou z hlavních metod kvalitativního výzkumu. Jedná se především o poslouchání vyprávění respondentů, různorodé druhy rozhovorů a dotazníků. Při kvalitativním rozhovoru je důležitý citlivý přístup, dále jasná formulace otázek a jejich řazení. Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami se skládá z přesně daných otázek. Jeho výhodou je časová úspora a možnost porovnání, například při stejném rozhovoru na začátku a na konci výzkumu. Nevýhodou je ztráta individuality při rozhovoru. U rozhovoru podle návodu má výzkumník také naplánovanou určitou strukturu témat, která je nutné probrat, ale rozhovor plyne volněji a není předem dané pořadí otázek. Neformální rozhovor je spontánním rozhovorem, respondent má dostatek prostoru pro vyjádření a rozvedení svých myšlenek, tazatel rozvíjí témata, která jsou pro výzkum přínosná. Neformální rozhovor je časově náročný, na druhou stranu velmi individualizovaný. (Hendl, 2005)

4.1.3 Pozorování

Pro účely kvalitativního výzkumu se využívá kvalitativní nestrukturované pozorování, které je většinou realizováno v přirozeném prostředí. Během pozorování je důležité sledování veškerého dění, všímání si detailů, vytváření poznámek, záznamů a kompletování těchto poznámek. V průběhu pozorování je zkoumáno to, co se skutečně děje, reálné chování, které si při rozhovoru osoby často vykreslují jinak. (Hendl, Remr, 2017)

Při pozorování je důležité umět odstoupit a provést kritickou analýzu situace. Především je nutné získat platné a spolehlivé informace, vyhnout se zkreslení situace. (Strauss, Corbinová, 1999)

4.1.4 Dokumentace

V rámci výzkumu jsou analyzovány dokumenty, které doplňují kvalitativní dotazování a pozorování. Dokumentace zahrnuje osobní dokumenty, úřední dokumenty, data z archivů, data z médií, data z internetu a data předmětná. (Hendl, 2005)

4.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je podrobně prozkoumat a popsat proces školní inkluze konkrétního žáka s vývojovou dysfázií.

Díličními cíli je:

- 1) Analyzovat a popsat výchovu a vzdělávání žáka ve sledovaných ročnících základního vzdělávání
- 2) Analyzovat případné obtíže žáka při zvládání učiva jednotlivých předmětů
- 3) Zjistit a popsat spolupráci rodiny a školy
- 4) Analyzovat a popsat sociální začlenění žáka a případné obtíže s tím spojené
- 5) Identifikovat příčiny přechodu žáka do školy zřízené pro žáky podle §16 odst. 9 školského zákona

4.3 Charakteristika místa šetření

Podstatná část výzkumu probíhala na půdě běžné základní školy, kterou žák navštěvoval. Další část výzkumu byla uskutečněna pomocí rozhovorů, písemné komunikace a analýzou dokumentace. Školní poradenské pracoviště je součástí základní školy a sestává z několika pracovníků, jsou jimi metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog, školní asistent a od roku 2019 také školní psycholog. Školní poradenské pracoviště se specializuje na vytváření vhodných podmínek pro naplnění vzdělávacích potřeb žáků, společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků etnických menšin, vzdělávání nadaných žáků, na rozvíjení schopností, dovedností žáků a rozvoj osobnosti. Dále se školní poradenské pracoviště věnuje poradenství v oblasti následného profesního

uplatnění žáků a také se soustřeďuje na prevenci, řešení problémového chování a poruch chování.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Předmětem zkoumání je žák s vývojovou dysfázií. Vzhledem k ochraně osobních údajů bylo žákovi změněno jméno, v práci žák vystupuje jako Tomáš. Na počátku výzkumného šetření bylo chlapci 10 let, na konci 12 let.

Tomáš je milý chlapec, který má rád společnost. Na první pohled působí díky své nadváze a celkové tělesné konstituci mohutně a nepřístupně. Jedná se však o velmi citlivého chlapce, který vyžaduje stejně citlivý přístup.

4.5 Vlastní šetření

Pomocí výzkumných metod byla zkoumána Tomášova cesta od prenatálního období po současnost. Výzkum probíhal od září roku 2018 do března roku 2021. Při vlastním šetření se autorka bakalářské práce většinou setkala se vstřícným přístupem všech oslovených institucí a osob. Tomáš i jeho rodiče byli velmi otevření, maminka Tomáše odpovídala na dotazy spontánně, často pokračovala ve vyprávění sama. Komunikace s klinickou logopedkou probíhala přes email. Komunikace s pedagogicko-psychologickou poradnou se uskutečnila telefonicky i osobně. Rozhovory s pedagogy byly prováděny v průběhu celého výzkumu a byly většinou formou nestrukturovaného rozhovoru.

4.5.1 Rodinná anamnéza

Tomáš je z úplné čtyřčlenné rodiny. Nikdo z nejbližší rodiny nenavštěvoval v dětství logopeda, ani neměl vzdělávací obtíže. Tomáš má o deset let staršího bratra z matčina předchozího vztahu. Bratr je velkým vzorem pro Tomáše, který k němu vzhlíží a snaží se bratra od malička napodobovat. Bratr neměl v procesu edukace žádné větší obtíže, bez problémů vystudoval základní školu, poté střední odborné učiliště, nyní pracuje. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Matka chlapce vystudovala střední odborné učiliště s výučním listem, na začátku výzkumu jí bylo 41 let. Maminka se chlapci vždy velmi věnovala a stále věnuje, snaží se s ním neustále procvičovat a nese největší podíl na jeho pokrocích. Otec chlapce má výuční list ze středního odborného učiliště, na začátku výzkumu mu bylo 42 let. Tatínek učí Tomáše především manuální práci, Tomáš od malička pomáhá na zahradě, řeže dřevo, stará

se o zahradu a o zvířata. V současnosti pomáhá otcovi v péči o lesní porost. Rodina žije společně v rodinném domě s velkou zahradou, kterou sdílí s prarodiči Tomáše. Babička a dědeček jsou nedílnou součástí Tomášova života, pojí je velké pouto.

4.5.2 Osobní anamnéza – vývoj od narození do šesti let

Těhotenství probíhalo do pátého měsíce v pořádku, matka pracovala. Jednalo se o druhé těhotenství matky, její věk byl v průběhu těhotenství 31 let. Těhotenství bylo plánované, rodiče se o početí potomka již delší dobu snažili. Po pátém měsíci nastaly komplikace se zakalenou plodovou vodou a byly stanoveny rizikové perinatální faktory, především adnatní pneumonie, respirační a oběhové selhání. Porod se uskutečnil v termínu v roce 2008. Tomáš byl devět hodin po narození převezen do Prahy se známkami ventilačního a oběhového selhání. Příčinou selhání byla aspirace zkalené plodové vody a adnatní pneumonie. Díky komplexní resuscitační léčbě se stav chlapce po týdnu v péči nemocnice zlepšil. Bohužel devátý den po přijetí nastaly komplikace z důvodu rozvoje sepse. Následná antibiotická léčba zabrala a Tomáš byl propuštěn domů ve stabilním stavu.

Kvůli komplikacím při a po porodu byl Tomášův vývoj od narození sledován. Rodiče s chlapcem docházeli na pravidelné kontroly na neurologii, cvičili s ním Vojtovu metodu a docházeli na ergoterapii. Při ergoterapii byly rozvíjeny funkční schopnosti, převážně formou hry. Terapie byla zaměřena na rozvoj jemné a hrubé motoriky, kognitivních funkcí a vedení k soběstačnosti. Tomáš byl veden v Centru komplexní péče pro děti s perinatální zátěží ve Všeobecné fakultní nemocnici v Praze. Centrum napomáhalo rodině pomocí diagnostických a terapeutických metod. Snažili se o rozpoznání odchylek ve vývoji, díky kterým by bylo možné zmírnit nebo zcela předejít znevýhodnění. Tomáš byl také více sledován praktickým lékařem, docházel na častější kontroly. Chlapcův vývoj byl pomalejší, dle slov matky byl celkově „*líný a pomalý*“. Lézt začal kolem desátého měsíce a první kroky bez pomoci zvládl v šestnácti měsících. První slova začal používat kolem prvního roku života, první jednoduché věty od čtyř let. Do tří let se Tomáš obešel bez četnější nemocnosti a bez operací.

V evidenci pedagogicko-psychologické poradny byl Tomáš veden od tří let (od roku 2012), na jeho vyšetření se podílela speciální pedagožka a psycholožka. Na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně bylo rodičům doporučeno zařazení Tomáše

do speciální třídy mateřské školy, kam chlapec docházel od tří let až do nástupu k základnímu vzdělávání. Tomáš komunikoval převážně neverbálně, na činnosti se soustředil pouze krátkodobě. Od tří let byla zavedena také pravidelná logopedická péče pod vedením klinické logopedky.

V pěti letech se Tomáš na činnosti i nadále soustředil pouze krátkodobě, po chvíli se dostavil psychomotorický neklid. Tomáš kreslil pravou rukou, tužku držel prstovým úchopem, ruka byla křečovitá. Kresbu postavy nezvládnul dokončit. Z vyšetření pedagogicko-psychologické poradny vyplývá, že chlapec měl velmi oslabenou vizuomotorickou koordinaci, jeho práce byla ovlivněna grafomotorickými obtížemi. Komunikace probíhala neverbálně. U zkoušek na zrakové a sluchové vnímání nespolupracoval. Jednoduchým pokynům porozuměl a reagoval na ně. U složitějších a víceúrovňových instrukcí měl velké obtíže, většinou rezignoval.

V šesti letech chlapec komunikoval stále především neverbálně, verbálně jednoslovně, jeho koncentrace pozornosti byla krátkodobá. Řeč byla nesrozumitelná, objevovaly se dysgramatismy. Tomáš kreslil pravou rukou, dominantní oko bylo také pravé. Držení tužky bylo nesprávné, tužku držel neobratně, špetkovým úchopem a křečovitě. Zvládl nakreslit jednoduchou postavu. Tomáš byl vyšetřen na oddělení otorinolaryngologie, kde byla vyloučena kochleární vada sluchu oboustranně. Z vyšetření vyplynulo, že se jedná o smíšenou vývojovou dysfázii. Celková úroveň intelektových schopností byla dle vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně velmi nerovnoměrná. Úroveň psychomotorického tempa, verbální abstrakce a vědomostí byla při vyšetření podprůměrná. Úroveň zrakové percepce a prostorové představivosti byla úměrná věku, stejně tak i schopnost syntézy obrazového celku z částí, praktický úsudek a schopnost všimnout si chybějícího detailu v celku. Nejvíce viditelný byl rozdíl mezi verbální a neverbální složkou řeči, tato skutečnost odpovídá vývojové vadě řeči. Sluchové vnímání nebylo při kontrolním vyšetření prozatím dostatečně rozvinuto, Tomáš nerozložil slovo na slabiky, nedokázal určit počáteční písmeno či slabiku. Při zkoušce sluchové diferenciaci chlapec nespolupracoval.

Na základě zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, posouzení lékaře a žádosti rodičů Tomáše bylo ředitelem základní školy, do které byl chlapec zapsán, rozhodnuto o odkladu povinné školní docházky o jeden rok. Důvodem pro odklad byla především vývojová vada

řeči, dále grafomotorické obtíže a celková školní nezralost. V návaznosti na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně bylo doporučeno pokračovat ve skupinové integraci ve speciální třídě mateřské školy, s žákem pracovat dle IVP, docházet i nadále ke klinické logopedce, stimulovat rozvoj řečových dovedností, zlepšovat grafomotorické dovednosti, podporovat celkový mentální rozvoj dítěte rozvíjením paměti, myšlení a kreativity. Rodina tedy pracovala dle pokynů logopedky a dle doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Především matka se snažila rozvíjet řečové dovednosti chlapce a podporovat jeho mentální rozvoj. V roce 2014 absolvoval Tomáš kurz grafomotorických dovedností a byl zvažován pobyt na Foniatrické klinice v Praze, který se ale nakonec neuskutečnil.

4.5.3 Výchova a vzdělávání žáka v jednotlivých ročnících základní školy

Pedagogicko-psychologická poradna doporučila Tomáše zařadit do běžné třídy základní školy ke společnému vzdělávání, pracovat dle IVP s podporou asistenta pedagoga. Asistent pedagoga by měl postupovat podle pokynů pedagoga, pomáhat rozvíjet komunikační dovednosti, jazykové schopnosti, grafomotoriku, podporovat rozvoj sociálních dovedností a zapojení do kolektivu, zajišťovat dopomoc při komunikaci s vrstevníky. Dále bylo doporučeno pokračovat v logopedické péči, při komunikaci s chlapcem užívat jednoduché instrukce, názornost, názorné pomůcky, případně pomůcky pro alternativní způsoby komunikace, kontrolovat, povzbuzovat, dopomáhat s prvním krokem, nepřetěžovat, preferovat kvalitu nad kvantitou. Jako podstatná součást edukace byl stanoven rozvoj řečových dovedností, grafomotorických dovedností, tělesné koordinace, vizuomotorické koordinace, sluchového vnímání a zrakového vnímání. Konkrétně bylo doporučeno prohlížení a předčítání pohádek a příběhů chlapci, při hře se zaměřit na tvoření nadřazených a podřazených pojmů, tvoření protikladů a zdrobnělin. Při rozvoji grafomotorických dovedností bylo doporučeno využívat velké archy papírů, vystřihovat, lepit, modelovat, navlékat korálky a upevňovat správný úchop tužky. Pro dobrý rozvoj v oblasti tělesné koordinace bylo doporučeno podporovat chlapce při sportování, například při plavání, míčových hrách, jízdě na kole, skákání přes švihadlo, prolézání na prolézačkách a při dalších aktivitách. Sluchové vnímání bylo poradnou stanoveno jako podstatné pro počáteční rozvoj nácviku čtení a psaní. Jednalo se především o rozvíjení sluchové analýzy a syntézy, upevňování sluchového rozlišování podobných slov, vytleskávání slov, zapamatování

říkanek a zpívání písniček. Dále bylo doporučeno rozvíjet paměť, myšlení a kreativitu pomocí pohádek, říkanek a práce se stavebnicí.

Na základě rozhodnutí o přijetí byl Tomáš přijat k základnímu vzdělávání na základní škole od září 2015.

První třída

V první třídě byl Tomáš vzděláván spolu s dalšími šestnácti spolužáky. Individuální vzdělávací plán (IVP) žáka zahrnoval doporučení na nápravu v oblasti sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti, rytmické reprodukce, zrakové diferenciaci, zrakové paměti, vizuomotoriky, grafomotoriky, správného úchopu, uvolňování ruky, koncentrace pozornosti a jazykových dovedností. Metody práce s žákem zahrnovaly častější ústní procvičování, prodloužené procvičování, práci s učebnicí, více času na dokončení a kontrolu úkolu, poskytování zpětné vazby, časté střídání činností, nejvíce zátěže na začátku hodiny, udržování očního kontaktu a multisenzoriální přístup. Při vyučování bylo nutné zohlednit především individuální pracovní tempo žáka, dále vadu řeči, oslabení pozornosti, výkyvy ve výkonnosti a kvalitu grafického projevu. Byla doporučena spolupráce se speciálně-pedagogickým centrem pro děti s vadami řeči a spolupráce s klinickou logopedkou. Pro Tomáše byla zajištěna pomoc asistentky pedagoga, která měla za úkol spolupracovat s třídní učitelkou a poskytovat žákovi pomoc při orientaci v učebním procesu a pokynech učitelky.

Nástup do první třídy probíhal celkově dobře, odloučení od rodičů zvládal chlapec bez obtíží, horší bylo přivyknutí návykům docházky do základní školy a plnění povinností. Tomáš se do výuky zapojoval s dopomocí paní asistentky, se kterou seděl v poslední lavici, aby nerušili ostatní žáky. Asistentka pedagoga žákovi pomáhala s porozuměním zadaným úkolům, dopomáhala mu s postupem a následně ho motivovala k dokončení úlohy. Asistentka pedagoga též žáka doučovala v rozsahu jedné vyučovací hodiny týdně. Každý den před začátkem vyučování s ním prováděla orofaciální stimulaci. Tomáš v hodinách většinou samostatně nepracoval, potřeboval podporu paní asistentky i názornou podporu v podobě pomůcek pro výuku. Nejvíce Tomáš používal číselnou osu, kartičky čísel, tabulku tiskacích a psacích písmen. Na začátku vyučování se chlapec zvládal soustředit, postupně soustředěnost opadala, nestíhal pracovat se spolužáky, koncem hodiny býval velmi unavený

a koncentrace na jednotlivé úkony byla velmi slabá. Tomáš často při hodinách reagoval podrážděně, rozhazoval pomůcky, nechtěl dál pracovat. S paní asistentkou komunikoval spíše neverbálně. Potřeboval výraznou podporu při výuce českého jazyka, matematiky i prvouky. Při psaní Tomáš tlačil na pero, jeho písmo bylo velmi těžkopádné, neudržel sklon, nedodržel řádky, měnil velikost písmen. Opis zvládal téměř bezchybně, u přepisu byl neklidný, nedokázal se soustředit, zvládal přepsat některá písmena, věty ne. U diktátu odmítal pracovat, zvládal napsat jen některá písmena, na další si nevzpomněl. Tomáš četl po písmenech ve velmi pomalém tempu, přečetl tímto způsobem dvě slova a odmítal pokračovat. Při výtvarné výchově, pracovní výchově, hudební výchově a tělesné výchově se zapojoval sám dle svých možností. Tělesná výchova ho velmi bavila a bylo patrné nadšení pro pohybové aktivity. Při výtvarné a pracovní výchově se soustředil na zadanou práci a velmi ho činnosti bavily. Hodnocení žáka probíhalo kombinací širšího slovního hodnocení a klasifikační stupnice, někdy byl Tomáš hodnocen pouze ústně nebo pomocí motivačních razítek. Na vysvědčení za druhé pololetí prvního ročníku měl Tomáš jednu dvojku z českého jazyka. Dle slov třídní učitelky se jednalo o vysvědčení, které mělo žáka motivovat, ale neodpovídalo jeho znalostem. Žák nesplnil očekávané výstupy prvního ročníku v českém jazyce.

Z vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně ke konci školního roku 2015/2016 bylo zřejmé, že se Tomáš v průběhu první třídy příliš neposunul, koncentrace pozornosti byla stále velmi slabá, řeč těžko srozumitelná. Tomáš komunikoval převážně neverbálně, verbálně pouze jednoslovně, v jeho chování stále přetrvával psychomotorický neklid. Sluchová analýza a syntéza stále nebyly rozvinuty, zraková diferenciacce byla oslabena. Úroveň intelektových schopností byla značně nerovnoměrná, jednotlivé výkony v testu WISC III. odpovídaly výsledkům od pásma průměru po pásmo poruchy. Nadále pokračovala péče na oddělení foniatry. Péče klinické logopedky byla přerušena z časových důvodů rodičů a opět započala koncem roku.

Druhá třída

Metody a přístupy ke vzdělávání byly stále podobné jako v první třídě. Bylo nutné se soustředit na rozvoj sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, sluchové paměti, zrakové diferenciacce, zrakové paměti a vizuomotoriky. Při výuce českého jazyka bylo

konkrétně doporučeno čtení s okénkem, čtení po slovech, prodloužené slabikování, nácvik čtení s porozuměním, procvičování orientace v textu, obtahování tvarů písmen, zařazování uvolňovacích cviků a psaní do pomocných linek. Stále bylo důležité zaměřit se na individuální potřeby, střídat činnosti a oceňovat dílčí pokroky. V rámci vzdělávání na základní škole byl žák ve druhé třídě zařazen do hodin dyslektického čtení ve speciální třídě, kam docházel jednou za týden.

Tomáš v průběhu druhé třídy i nadále seděl v poslední (třetí) lavici s asistentkou pedagoga, která mu poskytovala pomoc a oporu při činnostech. Tomáš plnil úkoly s pomocí, některé pouze ústně, měl možnost odpočinkových chvil. Při výuce se třídní učitelka snažila o co největší názornost, střídání činností a případné poskytnutí názorných pomůcek. Asistentka pedagoga následně upřesnila úkoly a pomáhala s prvním krokem, často Tomáše provázela celým úkolem. Tomáš měl k třídní učitelce i k asistentce pedagoga dobrý vztah. Na lavici měl nalepenou číselnou osu a k dispozici měl počítadlo a obrázkové karty. Výuka českého jazyka byla zaměřena na stimulaci řečových dovedností pomocí prohlížení knížek, čtení příběhů, vyprávění příběhů, vytleskávání slov a učení se krátkých říkanek. Dále byl důležitý rozvoj sluchového vnímání, určování první a poslední hlásky ve slově, rozlišování podobných slov. Nácvik psaní byl soustředěn na upevňování správného úchopu při psaní a uvolňování celé horní končetiny, především pomocí grafomotorických cvičení, psaní na velké archy papíru, využívání psacích potřeb, které zanechávají dobrou stopu bez nutnosti přitlaku, např. malování štětcem. Matematika byla pro Tomáše preferovaným předmětem a při plnění zadaných úkolů spolupracoval o poznání lépe než v hodinách českého jazyka. V hodinách bylo třeba se zaměřit na rozvoj zrakového vnímání a rozvoj celkového mentálního vývoje. V hodinách výtvarné a pracovní výchovy Tomáš pracoval s chutí a měl radost z výsledné práce, nejraději modeloval, stříhal a lepil. Tělesná výchova byla pro Tomáše příjemným zpestřením dne, některé činnosti zvládal hůře, ale o to s větší vervou. Problémy mu nejprve činily hry s pravidly, ale nechal si vše jednoduše vysvětlit a snažil se pravidla dodržovat. Hodnocení žáka bylo uskutečněno především klasifikačním stupněm a v některých případech ústně, kdy byla oceněna snaha žáka. Učivo druhého ročníku v českém jazyce žák nezvládl, učivo matematiky zvládl s obtížemi.

Třetí třída

Výuka ve třetím ročníku pokračovala i nadále dle IVP s dopomocí asistentky pedagoga. Žák neměl stanoveny snížené, ani minimální výstupy vzdělávání. Největší důraz při edukaci byl opět kladen na individualitu žáka, na oceňování jeho snahy, hodnocení dílčích pokroků, trpělivost a důslednost v přístupu. Pomůcky pro žáka se rozšířily o tabulku malé násobilky a obrazový přehled vyjmenovaných slov. Ve třetí třídě byla započata výuka anglického jazyka, kdy bylo hlavním cílem seznámení žáka se zvukovou a písemnou podobou cizího jazyka. V hodinách anglického jazyka měl Tomáš k dispozici názorné obrazové karty, karty se slovy, možnost pracovat s interaktivní tabulí, upřednostňováno bylo ústní zkoušení, na plnění úkolů mu byl prodloužen čas. Hodnocení žáka probíhalo ústní formou i klasifikačním stupněm. S ohledem na motivaci žáka byl s rodiči domluven nový systém hodnocení, kdy bylo uvedeno u úlohy buď splněno, nebo nesplněno místo známky 5. Toto hodnocení bylo využíváno především v českém jazyce.

Zásadní změna nastala v druhém pololetí třetího ročníku, kdy z organizačních důvodů došlo ke změně třídní učitelky i asistentky pedagoga ve třídě, kam byl Tomáš začleněn. Tuto změnu nesl žák velmi těžce, bývalou třídní učitelku si oblíbil a byl na ni zvyklý. Bohužel si příliš neporozuměl s novou paní asistentkou. Dle slov vyučující anglického jazyka neprobíhala spolupráce asistentky pedagoga a žáka adekvátně. Ze začátku byla asistentka žákovi k dispozici, pokud ale Tomáš odmítal pomoc a začal se rozčilovat, přestala se snažit a nechala ho bez dopomoci. Tomáš seděl s asistentkou v poslední lavici a jejich vztah byl stále napjatější. Asistentka pedagoga často nedbala pokynů vyučující a nepracovala dle nich. Nová třídní učitelka hodnotila žákův přístup k výuce jako pasivní. Ke konci roku Tomáš zcela odmítal s paní asistentkou pracovat, otáčel se k ní zády, asistentka se občas pokusila žáka aktivizovat, většinou ho ale ponechala a poslouchala výklad. Tomáš měl velké mezery v učivu českého jazyka pro první ročník, stále si neosvojil techniku čtení, nezvládal analýzu a syntézu, diktát nezvládal napsat, také písemný projev byl velmi neúhledný. Ke konci roku se stupňovaly obtíže v chování, kdy při hodinách odmítal pracovat, zlobil se a vztekal se. V druhém pololetí si Tomáš ve škole často stěžoval, že mu není dobře, bolela ho hlava nebo břicho. Rodiče ho vždy vyzvedli a druhý den byl většinou v pořádku. I z přehledu docházky byla znatelná vyšší nemocnost v druhém pololetí třetího ročníku. S ohledem na nesplnění výstupů vzdělávání z českého jazyka a prvouky byl na konci školního roku žák ohodnocen

nedostatečně z těchto předmětů. Následné přezkoušení proběhlo v srpnu a bylo rozhodnuto o opakování ročníku.

Maminka chlapce zaznamenala velké rozdíly v jeho chování v důsledku změny třídní učitelky a asistentky pedagoga. Podle ní změnu vnímal velmi citlivě, ze školy chodil rozladěný a neměl chuť plnit domácí úlohy. Při nezvládání úloh byl emočně labilní, nechtěl druhý den vstávat a odmítal jít do školy. Celá situace se vyhroutil závěrečným vysvědčením třetí třídy, kdy byl ze známek velmi nešťastný. O prázdninách se rodiče snažili s chlapcem procvičovat a připravit ho na přezkoušení. Po rozhodnutí o opakování ročníku se rodiče snažili o přesun svého syna do základní školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. Tento přesun jim na základě podrobného prozkoumání stávající situace nebyl pedagogicko-psychologickou poradnou doporučen. Žák se tedy připravoval na příchod do třídy nižšího ročníku na běžné základní škole. Zde se opět musel vyrovnat s novou třídní učitelkou a novou asistentkou pedagoga.

Opakování třetí třídy

Před nástupem k opakování třetí třídy byl Tomáš na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, kde při vyšetření navázal a udržel oční kontakt, ale stále komunikoval převážně neverbálně. Ve čtení byl zaznamenán mírný posun, kdy již přečetl některé slabiky, které si skládal technikou tichého skladu. Text četl bez porozumění, pamatoval si jen název článku. Písmo bylo stále těžkopádné, přepis zvládal, ale bez porozumění, diktát nezvládal, i když byl zadán diktát pro první ročník. Nadále byla velmi oslabena oblast sluchového vnímání a rozlišování a oblast zrakového vnímání. Sluchová analýza a syntéza nebyla rozvinuta. Metody výuky byly doporučeny opět obdobné jako v předchozích letech. Za nejdůležitější bylo považováno zaměřit se na názornost, procvičování, pozitivní motivaci, toleranci k pomalejšímu pracovnímu tempu a průběžnou kontrolu práce. V doporučení z pedagogicko-psychologické poradny bylo uvedeno, že je možné provést dílčí úpravy v obsahu vzdělávání v českém jazyce, anglickém jazyce, prvouce a matematice. Snížené nebo minimální výstupy zde uvedeny nebyly. Dále bylo doporučeno usazení žáka do první lavice, pracovat po kratších úsecích, střídat činnosti a relaxovat. Při hodnocení žáka bylo preferováno ústní hodnocení, hodnocení dílčích úspěchů, ocenění snahy a motivace žáka.

V září 2018 Tomáš nastoupil do nové třídy, která sestávala z 27 žáků. Výuka byla realizována dle IVP s podporou asistentky pedagoga. Třídní učitelka byla s žáky od první třídy a ve třídě panovala příjemná atmosféra. Učitelka žákům ihned vysvětlila důvody příchodu žáka i asistentky pedagoga do třídy a také okolnosti ohledně komunikace s žákem. Spolužáci se brzy začali o nového spolužáka zajímat a navazovali kontakt i s asistentkou pedagoga. Tomáš byl ze začátku spíše uzavřený do sebe, nesnažil se na kontakty příliš reagovat, odpověděl na pozdrav, ale víc nekomunikoval. V hodinách se snažil pracovat a postupovat dle pokynů. Pokud ale nestíhal nebo se dostal do jiné stresové situace, tak se začal vztekat, otočil se zády a odmítal dál pokračovat. Bylo důležité trpělivě reagovat na chlapcovo chování a postupně ho nenásilně opět přimět k činnosti.

Tomáš byl v předešlých ročnících zvyklý na neustálou přítomnost asistentky u sebe v lavici. Ze začátku asistentka pedagoga tuto jeho potřebu naplňovala, postupně ho nechávala pracovat bez její přítomnosti, procházela mezi lavicemi, byla nápomocná ostatním žákům ve třídě, pomáhala s výukou pedagogům. Tomáš se naučil pracovat samostatně především v matematice, která ho velmi bavila, byl schopen držet tempo s ostatními žáky. Pouze u slovních úloh potřeboval dopomoc při práci s textem, výpočet zvládal, odpověď vytvořil s pomocí. V hodinách českého jazyka a anglického jazyka byla nutná častější podpora žáka, motivace pro vykonávanou činnost, ocenění části, kterou žák zvládnul a opětovná motivace k dokončení úkolu.

Anglický jazyk měl Tomáš již v předchozím školním roce, učivo pro něj nebylo nové, výuka ho bavila a úkoly plnil s chutí. Vyučující angličtiny měla velmi kvalitní názorné pomůcky pro výuku, které používala při každé hodině a Tomáš je měl často k dispozici i při písemné práci nebo zkoušení. Pokud nebyl schopen test splnit s dopomocí, tak alespoň přiřadil slova dle kartiček a mohl být ohodnocen. Jeho hodnocení pojala paní učitelka spíše motivačně, aby ho jazyk bavil a dělal své dílčí pokroky. Celkově všechny hodiny angličtiny byly velmi pestré a vyučující se snažila zábavnou formou žáky seznámit s cizím jazykem. Pro učitelku angličtiny bylo hlavním cílem ve třetí třídě, aby žáci získali k předmětu kladný vztah, naučili se základy a nebyli přehlaceni množstvím slovíček a gramatiky.

Ke konci školního roku byl Tomáš více samostatný, nevyžadoval neustálou přítomnost asistentky pedagoga ve své lavici, naučil se věřit ve své schopnosti. Pokud si nevěděl rady,

[illegible]

43



Obrázek č. 3: Pomůcka pro rozlišení tvrdých slabik DY/DÝ, TY/TÝ, NY/NÝ a měkkých slabik DI/DÍ, TI/TÍ, NI/NÍ

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Obrázek č. 4: Tabulka násobků



Obrázek č. 5: Pomůcka pro procvičování násobilky

V druhém pololetí školního roku školu navštívila psychologka z pedagogicko-psychologické poradny. Psycholožka byla na náslechu při hodině českého jazyka a navštívila také hodinu speciálně-pedagogické péče, pozorovala práci Tomáše i pedagogů a následně vyhodnotila své pozorování. Psycholožka byla velmi spokojená s celkovou spoluprací asistentky pedagoga a třídní učitelky, také kladně hodnotila dobrý vztah mezi asistentkou pedagoga a žákem. Dále zaznamenala v hodině speciálně-pedagogické péče mírné zlepšení v oblasti čtení a velké zlepšení v oblasti komunikace. Psycholožka vyhodnotila opakování třetího ročníku jako velmi přínosné.

Čtvrtá třída

Ve čtvrtém ročníku nadále pokračovala práce dle IVP a s dopomocí asistentky pedagoga. Tomáš se v tomto ročníku seznámil s dvěma novými předměty, přírodovědou a vlastivědou. V těchto předmětech bylo zapotřebí zvládat dovednost čtení, porozumět textu a umět s ním pracovat. Asistentka pedagoga byla žákovi plně k dispozici, učební text přečítala a pomáhala s porozuměním. Pro Tomáše byly učební texty často náročné na pochopení a nerozuměl jim ani s touto podporou. Na zkoušení a testy z nových předmětů se dlouze připravoval, ve výsledku si zapamatoval pouze malou část potřebných znalostí. Přírodověda Tomáše bavila, měl od malička kladný vztah k přírodě a rád pomáhal na zahradě. Vlastivěda pro něj byla zcela abstraktní a učil se vše pouze mechanicky bez pochopení.

S postupem do vyššího ročníku nastaly náročnější hodiny anglického jazyka, kdy se bylo třeba více zaměřit na procvičování nových slovíček a nové gramatiky. I přes velkou snahu vyučující a pomoc asistentky pedagoga byly hodiny angličtiny pro žáka stále více frustrující. Nová slovíčka se nezvládal naučit a zapomínal i ta, která si dobře pamatoval ve třetí třídě. Po několika týdnech neúspěchu se pedagožka a asistentka pedagoga domluvily na opětovném procvičování gramatiky a slovíček z předešlého ročníku, která žák zapomněl, chyběla by mu návaznost na nové učivo. Pracoval společně se třídou, ale často docvičoval potřebnou látku samostatně s asistentkou.

V hodinách českého jazyka měl žák stále velké mezery, nároky se neustále zvyšovaly, navazovalo se na probrané učivo a zavádělo se nové. Tomáš v hodinách českého jazyka potřeboval téměř nepřetržitou dopomoc asistentky pedagoga. I když se ke konci předchozího

školního roku osamostatnil, tak nyní pro něj byla pomoc zásadní a nezbytná pro alespoň částečné zvládnutí zadaných úkolů.

Bohužel hodiny matematiky byly také více náročné a Tomáš i v tomto oblíbeném předmětu začal zaostávat. Největší problémy mu činily slovní úlohy a geometrie. Začínal mít obtíže také ve složitějších výpočtech, především v písemném dělení a písemném násobení. Násobilka, kterou měl ve třetím ročníku již poměrně dobře zažitou, Tomášovi nyní působila problémy a nebyl schopen si vzpomenout na jednotlivé výsledky. Následovalo opětovné procvičování násobků, které bohužel nepřinášelo kýžené výsledky.

Dle sdělení matky se Tomáš do školy v tomto období již netěšil, někdy se u něj ráno objevovaly bolesti břicha, měl velké problémy se zvládnutím učiva, v českém jazyce byl klasifikován v pololetí nedostatečně. Podle informací ze školy Tomáš pracoval za podpory asistentky pedagoga, přes veškerou podporu nedělal pokroky, celkově ve všech předmětech zaostával, nebyl schopen se naučit novou látku, v některých předmětech zapomínal i učivo předchozího ročníku. Pokroky nastaly pouze ve čtení, psaní a komunikaci, které byly rozvíjeny na hodinách speciálně-pedagogické péče a průběžně asistentkou pedagoga.

Tomáš byl objedнан na kontrolní vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny, vyšetření se uskutečnilo ke konci školního roku 2019/2020. Oproti předchozím vyšetřením byla znatelná lepší spolupráce chlapce, kontakt navázal bez obtíží, byl mírný, klidný. Všechny zadané úkoly se snažil plnit, dobře spolupracoval. Pracoval v pomalejším pracovním tempu, rychle se unavil, stále byl znatelný psychomotorický neklid. Řečový projev chlapce byl mírně lepší, ale stále obtížně srozumitelný s četnými dysgramatismy. Komunikace probíhala převážně neverbálně, verbálně zvládal odpovídat jednoslovně nebo slovním spojením. Z měření pomocí testu WISC III. vyplynulo, že úroveň intelektových schopností nyní odpovídala pásmu lehkého mentálního postižení, profil rozložení výkonu byl nerovnoměrný. Tomáš se pohyboval v hraničním pásmu ve schopnosti slovně logického myšlení. Do pásma poruchy spadl s ohledem na početní úsudek, jazykové dovednosti, porozumění situacím, všeobecný přehled a pracovní sluchovou paměť. Dále do pásma poruchy spadala i jeho úroveň psychomotorického tempa, také jeho neverbální úsudek, sekvenční dovednosti a vizuoprostorová představivost. Ve čtení a psaní byl znatelný mírný posun. Tomáš četl po slabikách, některá slova hláskoval. Při psaní se chlapec snažil psát

úhledně, pero držel správně, diktát mu činil obtíže. Z vyšetření vyplynulo, že by žák mohl být zařazen do školy zřízené pro žáky podle §16 odst. 9 školského zákona. Ve vyšetření bylo dále doporučeno pokračovat v nastavené logopedické péči klinického logopeda, rozvíjet komunikační a jazykové dovednosti. Kontrolní vyšetření bylo navrženo realizovat ve speciálně-pedagogickém centru při základní škole, do které měl chlapec nastoupit.

4.5.4 Přechod do základní školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona

Přechod do nové školy byl pro Tomáše i jeho rodinu zpočátku náročný. Jako každou změnu i tuto změnu prožíval chlapec velmi intenzivně. Ze začátku měl strach ze změny, v nové škole se neprojevoval, byl uzavřený, nechtěl před ostatními spolužáky mluvit. Později se osmělil, zjistil, že se nemusí ničeho obávat, spolužáci s ním chtěli navazovat kontakt. Časem si zde našel kamarády a kamarádky, trávil s nimi i volný čas.

Rodiče dle svých slov vnímali přechod do nové školy jako obrovskou úlevu. Ke konci předchozího školního roku byli na rozpacích, nevěděli, zda bude přechod na základní školu zřízenou podle §16 odst. 9 školského zákona dobrým řešením. S přestupem se ale víc a víc ujistňovali, že se rozhodli dobře. Jejich vlastní pocity a pocity Tomáše jim tuto skutečnost potvrdily. Celkově nejdůležitější pro ně byla skutečnost, že došlo ke snížení tlaku na chlapce i na celou rodinu.

Tomáš přestoupil do třídy, kterou navštěvovalo dalších devět spolužáků. Třídní učitelka a asistentka pedagoga byly velmi vstřícné a v takto malém počtu žáků se mohly věnovat individuálně každému z nich. Pro Tomáše šlo ve většině předmětů o opakování, osvěžil a doplnil si své znalosti. V matematice Tomáš zvládal všechny úlohy. Když opadl úvodní ostych, tak v matematice zářil, byl nejlepší ve třídě, vše zvládal s přehledem. Tyto úspěchy ho velmi motivovaly. Díky nižší náročnosti se Tomáš mohl soustředit na základní dovednosti, především na rozvoj čtení a komunikaci. Školní povinnosti zvládal bez problémů, svědomitě a vcelku samostatně. Domácí úkoly dělal s chutí a každý den dle doporučení třídní učitelky četl knihu dle svého výběru. Měl za úkol číst alespoň po dobu deseti minut, sám se rozhodl pro patnáct minut, aby si čtení více procvičil. Na vysvědčení v prvním pololetí páté třídy měl jednu trojku z českého jazyka, jinak samé jedničky. Z vysvědčení byl nadšený a motivovalo ho do dalšího úseku studia.

Distanční vzdělávání se základní škole zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona díky výjimce vyhýbalo. Vzhledem k lockdownu, který nastal v únoru roku 2021, započala distanční výuka i na této škole. Třídní učitelka ihned realizovala online výuku, ta probíhala denně. Každý všední den tak žáci měli půl hodiny matematiku a půl hodiny český jazyk. Rodiče Tomáše docházeli do práce, chlapec online výuku zvládal sám. Ovládání počítače mu nedělalo potíže, vždy věděl jak se připojit a pracoval na online hodinách samostatně. Rodiče po návratu z práce pouze zkontrolovali, zda má Tomáš vše vyplněné a případně mu pomohli s úlohami, se kterými si nevěděl rady.

4.5.5 Spolupráce rodiny a školy, domácí příprava

V první třídě byla spolupráce mezi rodinou a školou velmi dobrá, rodiče docházeli na domluvené schůzky. Dle slov matky měl Tomáš největší problém s plněním domácích úloh, kdy většinu času odmítal pracovat, od úloh neustále odcházel a vzdával jejich splnění. Matka zkoušela postup, kdy syna přiměla vždy k části úkolu, potom následovala pauza a opět další část. Podle její zkušenosti byla situace ještě horší a domácí úkol se protáhl na celé odpoledne, Tomáš byl unavený a neměl chuť další den se domácí úlohou ani začít. Snažili se tedy společně úkol zvládnout celý, postupně si chlapec zvyknul, stále však přetrvávala nechuť k činnosti a snaha vyhnout se zadaným úlohám. Domácí příprava tedy probíhala pravidelně každý den a byla časově náročná.

V průběhu druhé třídy se z pohledu rodiny zlepšila situace ohledně plnění domácích úloh. Tomáš si zvykl na pravidelnost a spolupracoval lépe, nedělo se to s chutí, ale měl větší trpělivost u úkolu setrvat a s dopomocí jej zvládl rychleji než v první třídě. Stále však byla domácí příprava časově velmi náročná, protože maminka s chlapcem procvičovala také vše, co jim zadala klinická logopedka. Ve volném čase Tomáš rád pomáhal na zahradě, chodil na procházky a jezdil na koloběžce, jízdu na kole si neosvojil. Spolupráce s rodinou byla v průběhu druhé třídy velmi dobrá, rodiče docházeli na domluvené schůzky nebo komunikovali telefonicky.

Spolupráce třídní učitelky a rodičů ve třetí třídě byla i nadále dobře nastavena s pravidelností jednou za měsíc. V tomto ročníku byla započata výuka anglického jazyka. I přes neustálou snahu vyučující anglického jazyka, spolupráce rodiny v tomto směru vůbec neprobíhala. Rodiče nevyužili nabízenou emailovou komunikaci, nedostavili se ani na nabízenou schůzku

po třídních schůzkách. Domácí úlohy dostával žák ze všech předmětů zkrácené, domácí příprava žáka byla také zaměřena na nácvik logopedických cvičení.

Domácí práce v průběhu opakování třetího ročníku byla nastavena jako v předchozích letech. Tomáš dostával zkrácené úkoly z českého jazyka, z ostatních předmětů většinou v plném rozsahu. Na začátku školního roku se několikrát stalo, že úkol byl vyplněn písmem, které neodpovídalo standardu chlapce. Ten hned při ukázání úkolu bez okolků ukazoval, kterou část splnil on, kterou vyplnila maminka. Když se přešlo k řešení problematiky s rodiči, tak si stěžovali na nechť Tomáše spolupracovat na úkolech. Společně s rodiči se podařilo domluvit, že chlapec vypracuje pouze část, kterou zvládne sám a zbytek řekne ústně. Postupně tak rodiče nenásilně a bez stresu chlapce přiměli k zvládání celých úkolů. Komunikace mezi rodinou a školou byla nastavena dle dohody v IVP, tedy jednou týdně pomocí komunikačního sešitu, vedeného asistentkou pedagoga a jednou měsíčně osobně s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga.

Ve čtvrté třídě probíhala komunikace mezi školou a rodinou obdobně jako v předchozím ročníku. Domácí práci Tomáš i nadále svědomitě plnil. Měl však problémy se stále častější nutnou přípravou na testy a zkoušení, učivo pro něj pocitově bylo velmi těžké, nedokázal se naučit ani menší rozsah, často si zapamatoval pouze několik názvů, chyběly mu souvislosti.

Po přestupu na základní školu zřízenou podle §16 odst. 9 školského zákona se z hlediska domácí přípravy rodině i žákovi velmi ulevilo. Žák měl pouze krátké úkoly, které plnil sám a bez přemlouvání. Každý den měl za úkol číst alespoň deset minut, kdy se dokonce sám rozhodnul, že bude číst patnáct minut a stále tuto nastavenou povinnost dodržuje. Spolupráce nové školy a rodiny probíhala od začátku dobře, s paní učitelkou rodiče komunikovali převážně přes email.

4.5.6 Logopedická intervence

Od tří let chlapec docházel na ambulanci klinické logopedky v místě bydliště. Návštěvy byly stanoveny s frekvencí jednou měsíčně, rodiče se však ze setkání často omlouvali, proto byla četnost schůzek výrazně nižší. Dle slov klinické logopedky byla práce s chlapcem velmi nestabilní, dostavoval se negativismus, dále se často předváděl a záměrně chyboval. U hocha přetrvával psychomotorický neklid a disponoval krátkodobou pozorností. Ze zprávy o průběhu logopedické péče z roku 2015 (Tomášovi bylo tedy šest let) vyplývá, že se chlapec

ve vývoji komunikačních dovedností neposunul, chyboval v rozlišování sykavek, při rytimizaci slov neoddělil jednotlivé slabiky, v mluvním projevu vynechával slovesa. Spolupráce s chlapcem byla stále velmi obtížná. Závěrem zprávy byla diagnostikována závažná vývojová vada řeči.

Podle matky chlapce bylo i v domácím prostředí těžké Tomáše přemluvit k logopedickým cvičením, většinou nespolupracoval, nechtěl trénovat, otočil se zády nebo se vztekal. Ze všeho nejraději byl celý den na zahradě a pomáhal tam s různými pracemi, dále ho bavily hry s autíčky.

V průběhu docházky do první třídy rodiče přerušili pravidelné návštěvy logopedické ambulance, tato situace nastala především z časových důvodů rodičů. Po upozornění rodičů o nutnosti návštěv klinického logopeda byla logopedická péče opět nastavena od konce školního roku 2015/2016.

Ve druhé a třetí třídě pokračovala logopedická intervence podle naplánovaných schůzek. Rodiče s chlapcem procvičovali logopedická cvičení a plnili úkoly na logopedii.

Od září 2018 byla logopedická péče opět z časových důvodů rodičů přerušena. Tento rok Tomáš opakoval třetí ročník, nastoupil do nového kolektivu, seznamoval se s novou třídní učitelkou a novou asistentkou pedagoga. Ke konci kalendářního roku byla logopedická péče znovu započata a klinická logopedka velmi pozitivně hodnotila změnu v chlapcově přístupu. V oblasti výslovnosti byl mírný posun, hlídal si při komunikaci výslovnost Č a Š. Největší pokrok však byl patrný v jeho chování. Dříve byl spíše uzavřený a pouze odpovídal na dotazy. Nyní dle slov paní logopedky přišel do ordinace a ještě než se stačil posadit, tak už vyprávěl. Mluvil především o škole, o nových spolužácích, nové paní učitelce, nové asistentce, jak se má, co dělal na zahradě s dědou a babičkou. Mluvil v jednoduchých větách s četnými chybami, ale jeho projev byl plný emocí a nadšení. Tomáš měl celkově dobrou náladu a chuť si povídat.

V dalších ročnících logopedická péče pokračovala podle domluvených schůzek a stále pokračuje i v současnosti. Tomáš dělá malé pokroky, ale stále se zlepšuje, jeho řeč je srozumitelnější.

4.5.7 Speciálně-pedagogická podpora

Na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny byla od školního roku 2017/2018 (od třetí třídy) u žáka zavedena hodina speciálně-pedagogické péče místo hodiny čtení/psaní, která pro žáka byla bezpředmětná, a to s četností jedna hodina týdně. Žák velmi dobře spolupracoval se speciální pedagožkou, na hodiny se těšil, při hodinách se učil tvořit slabiky a skládat slova ze slabikáře.

Speciálně-pedagogická péče pokračovala i v průběhu opakování třetího ročníku. Probíhala vždy po celý školní rok, kdy se zaměřovala na nápravu konkrétních projevů specifických obtíží. Jednalo se především o rozvoj řečových dovedností, který probíhal za využití prohlížení knih, předčítání pohádek a příběhů, vyprávění podle obrázků a spontánní vyprávění o proběhlých nebo nadcházejících událostech. Dále se předmět zabýval rozvíjením dovednosti čtení, kdy se nacvičovalo nejprve čtení po slabikách a následně skládání kratších slov. V hodinách speciálně-pedagogické péče byl také prostor na rozvoj grafomotorických dovedností, procvičování sluchové analýzy a syntézy slov, procvičování zrakové diferenciacce. V předmětu byla hojně zařazována práce s interaktivní tabulí s programem Včelka, který se zaměřuje na nápravu dovednosti čtení. Z pomůcek byly využívány pracovní listy, knihy ke kouzelnému čtení od Albi (viz Obrázek č. 6), dále Logico (viz Obrázek č. 7), logopedické knihy a slabikář (viz Obrázek č. 8), stránky z dětských časopisů (viz Obrázek č. 9), karty na skládání slov z písmen (viz Obrázek č. 10), ze slabik (viz Obrázek č. 11), deskové naučné hry (viz Obrázek č. 12) a další.



Obrázek č. 6: Kouzelné čtení



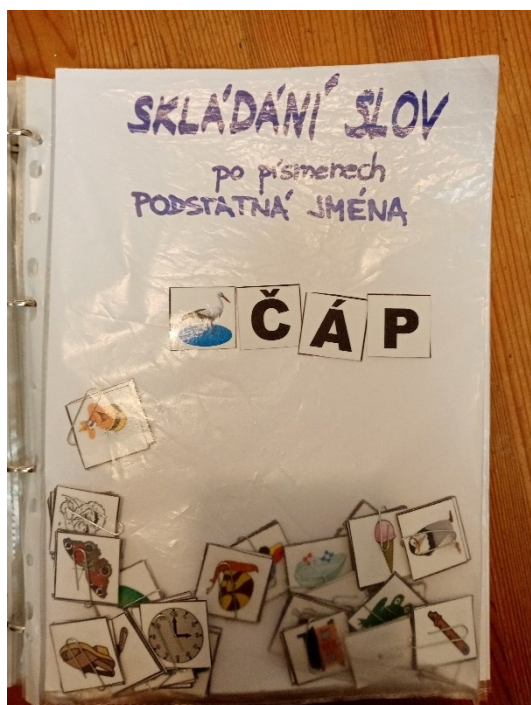
Obrázek č. 7: Logico Piccolo



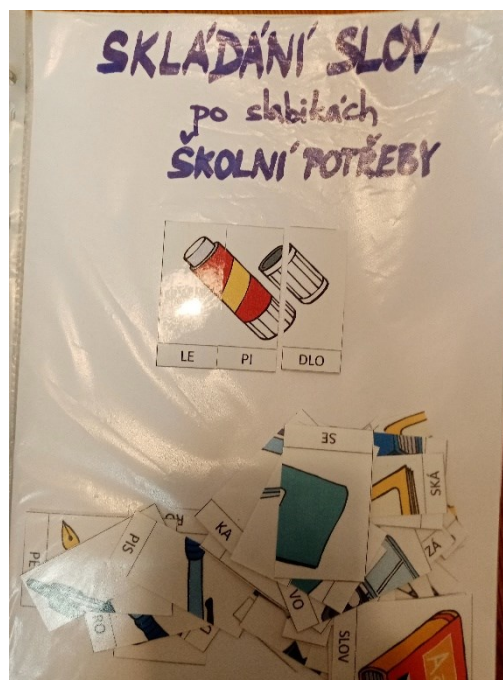
Obrázek č. 8: Logopedické knihy a slabikář



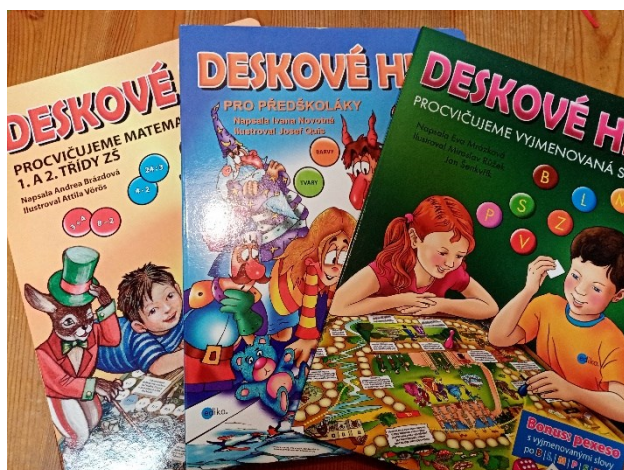
Obrázek č. 9: Krátké příběhy z časopisů



Obrázek č. 10: Skládání slov z písmen



Obrázek č. 11: Skládání slov ze slabik



Obrázek č. 12: Deskové naučné hry (procvičování sčítání, odčítání, násobení, dělení, vyjmenovaných slov)

4.5.8 Vývoj čtení u žáka s vývojovou dysfázií ve třetím ročníku (2018/2019)

Na začátku září Tomáš četl po písmenech, některá písmena nepoznával, slova domýšlel, po chvíli pokusy o přečtení slov vzdával. V hodinách speciálně-pedagogické péče byl využíván slabikář pro první třídu. Postupným nácvikem a osvojením jednotlivých písmen zvládal postupně číst text po slabikách.

V říjnu Tomáš při čtení spojoval slabiky, stále ale neznal všechna písmena. Při hodinách bylo procvičováno především poznávání jednotlivých písmen a jejich následné spojování do slabik.

V listopadu při čtení ze slabikáře četl žák po slabikách, některá delší slova četl po jednotlivých písmenech, často nebyl soustředěný na text. Jeho čtení vypadalo tak, že přečetl jednu slabiku, následně otočil hlavu od textu, po upozornění se zase k textu vrátil, přečetl další slabiku a opět se odvrátil. Takto pracoval většinou po celou dobu čtení. Přečtený text ze slabikáře popsal v holých větách. Odpověděl na doplňující otázky.

V prosinci při čtení ze slabikáře četl Tomáš po slabikách, většinu slov již zvládal slabikovat, po písmenech četl minimálně. Přečetl celé slovo po slabikách, odvrátil hlavu pryč od knihy, některé slabiky četl vícekrát. Někdy vtipkoval a záměrně si domýšlel nesmyslná slova, poté se svému výtvaru smál a stále ho opakoval.

V lednu chlapec četl po slabikách v rychlejším tempu, sledoval text a lépe se soustředil. Občas i v tomto období odvrátil hlavu od textu, ale stávalo se to méně často. V průběhu čtení si občas vzpomněl na nějakou souvislost s vlastním zážitkem a dal se do vyprávění.

V únoru pokračoval nácvik čtení obdobně jako v předchozím měsíci. Tomáš se dokázal soustředit na čtený text, hlídal si, kde je a minimálně se od práce odvracel.

Hodiny speciálně-pedagogické péče byly v březnu zaměřeny na skládání slov po písmenech, jejich následné čtení. Tomáš slova správně poskládal a následně přečetl. Nadále pokračovalo čtení ze slabikáře, kde bylo procvičováno čtení delších slov i delších vět.

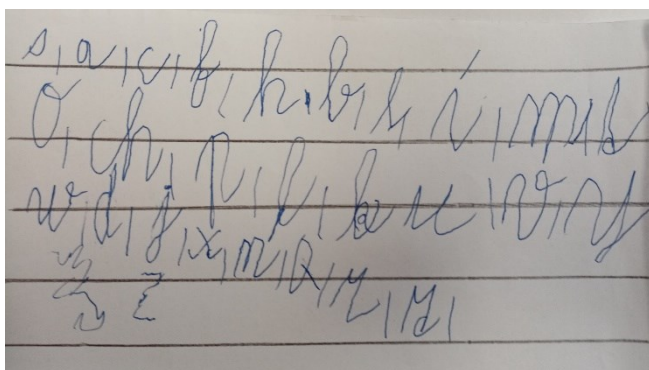
V dubnu pokračoval nácvik čtení ze slabikáře. Při četbě se Tomáš plně soustředil na text. Při únavě potřeboval vždy krátkou pauzu nebo zavedení jiné činnosti a poté opět pracoval. Některé známá dvouslabičná slova již četl vcelku, například máma a táta.

V květnu a červnu nadále četl ze slabikáře. Zvládal po slabikách přečíst i delší slova. Problém nastal u rozboru textu. Jednoduché texty z první části slabikáře Tomáš zvládal jednoduše popsat bez problému. Složitější a delší texty popsat nezvládal. Tomáš potřeboval, aby mu byl text znovu předčítán a následně již děj jednoduše popsal, většinou znal i odpověď na doplňující otázky.

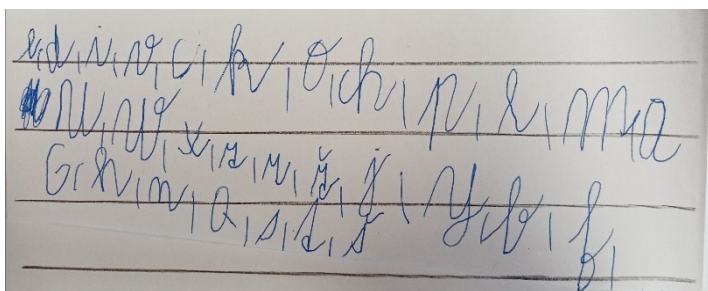
4.5.9 Vývoj písemného projevu žáka s vývojovou dysfázií ve třetím ročníku (2018/2019)

Hodiny speciálně-pedagogické péče byly nastaveny od začátku školního roku. V září bylo zjištěno, že Tomáš nerozpozná bezpečně všechna písmena abecedy. Písmena tiskací abecedy mu činila menší problém než písmena psací abecedy. U tiskacích písmen měl větší obtíže při psaní malých písmen abecedy, u psacích písmen naopak při psaní velkých písmen. Při psaní se nedržel linky a vynechával některá písmena. Byl započat trénink velkých písmen tiskací abecedy. Vždy po diktátu měl Tomáš čas na kontrolu, poté obdržel zpětnou vazbu a následovala oprava. Chyby byly vyznačeny zelenou barvou, aby žáka chybovost nestresovala. Tento postup byl praktikován v hodinách speciálně-pedagogické péče po celý školní rok.

V říjnu stále pokračoval nácvik tiskacích písmen. Bylo zahájeno procvičování malých psacích písmen (viz Obrázek č. 13, Obrázek č. 14). Tomáš v některých hodinách nechtěl pracovat, byl unavený, u diktátu si čmáral po papíru, psal jiná písmena, než která byla předmětem diktátu. Stále setrval na problému s udržení linky, navíc psal Tomáš poměrně velkým písmem.

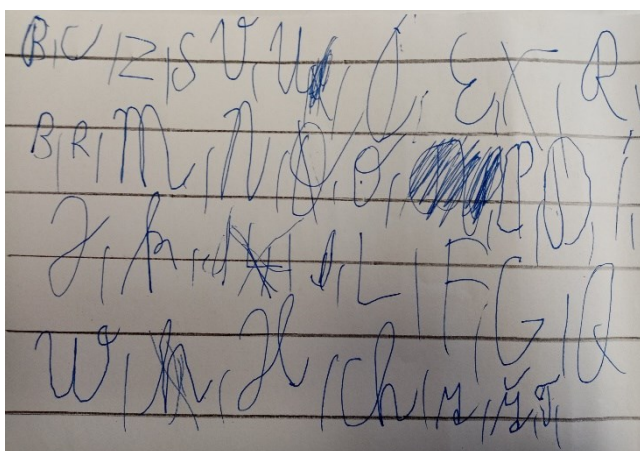


Obrázek č. 13: Diktát malých psacích písmen: s, a, c, f, h, b, e, g, i, m, t, o, ch, p, l, k, u, v, y, w, d, j, x, n, q, r, z

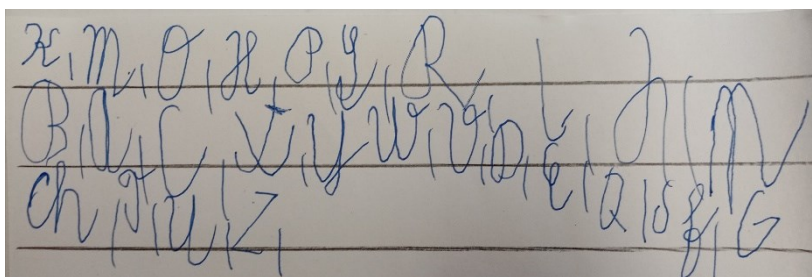


Obrázek č. 14: Diktát malých psacích písmen: e, d, i, v, c, k, o, ch, p, l, m, a, u, w, x, z, r, ž, j, y, b, f, g, h, n, q, s, t, š

V listopadu pokračovalo procvičování malých psacích písmen a bylo započato procvičování velkých psacích písmen (viz Obrázek č. 15, Obrázek č. 16). V psaní velkých psacích písmen měl Tomáš značné mezery, malá psací písmena ovládal již vcelku dobře.

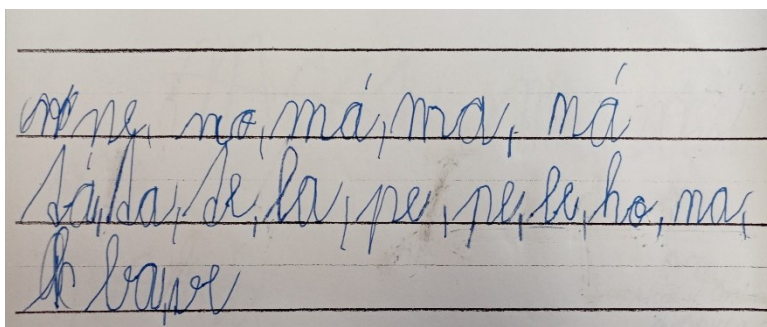


Obrázek č. 15: Diktát velkých psacích písmen: B, C, Z, S, V, U, A, E, X, R, M, N, O, P, D, I, J, K, L, F, Y, G, Q, W, H, Ch, T



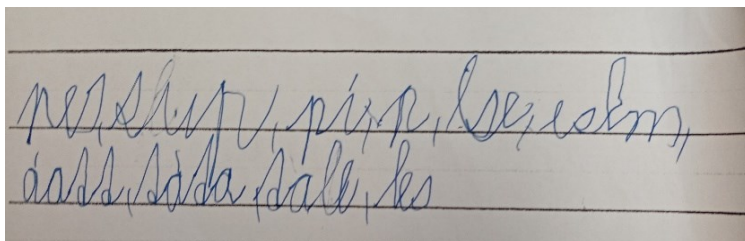
Obrázek č. 16: Diktát velkých psacích písmen: K, M, O, H, P, L, R, I, J, N, B, A, C, X, Y, W, V, D, E, Q, S, F, G, Ch, T, U, Z

V prosinci Tomáš ovládal písmena celé abecedy, tiskací i psací. Následovalo procvičování v podobě diktátu slabik (viz Obrázek č. 17). Slabiky psal Tomáš v pomalém tempu, snažil se držet linky. Některé dny nechtěl Tomáš při diktátu spolupracovat, ale jakmile začal psát první slovo, tak už se soustředil na práci, psal ve svém tempu, ale již nepřestával. Všechny slabiky po sobě přečetl. Opis z tabule zvládal dobře, mechanicky, snažil se o pěknou úpravu.

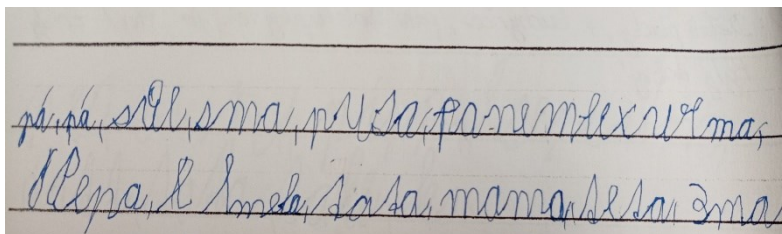


Obrázek č. 17: Diktát slabik:
ne, no, má, ma, ná, tá, ta, te,
la, pe, pa, ho, na, ba, ve

V lednu následoval nácvik diktátu jednoslabičných a dvouslabičných slov (viz Obrázek č. 18, Obrázek č. 19). Tomáš vše zvládal s obtížemi a v pomalém tempu, ale slova napsal. Při diktátu potřeboval některá slova diktovat po slabikách, jiná slova zvládl napsat hned. Při následné kontrole si sám občas našel chybu.

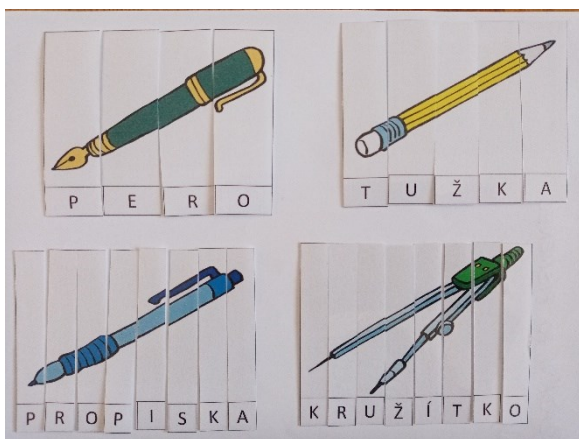


Obrázek č. 18: Diktát
jednoslabičných a
dvouslabičných slov: pes, sup,
píp, sele, lupa, táta, teta, tele,
les

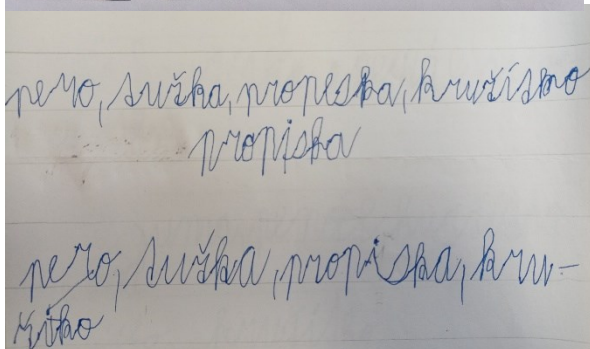


Obrázek č. 19: Diktát
jednoslabičných a
dvouslabičných slov: papá,
sůl, sama, pusa, mele, Pepa,
pálí, táta, máma, teta, Ema

V únoru bylo započato procvičování krátkých vět, složených z jednoslabičných a dvouslabičných slov (viz Obrázek č. 20, Obrázek č. 21). Při diktátu se již více soustředil, pracoval v pomalém tempu, ale neustále pokračoval v práci. Tomáš věděl, že na začátku věty se píše velké písmeno a na konci věty tečka.

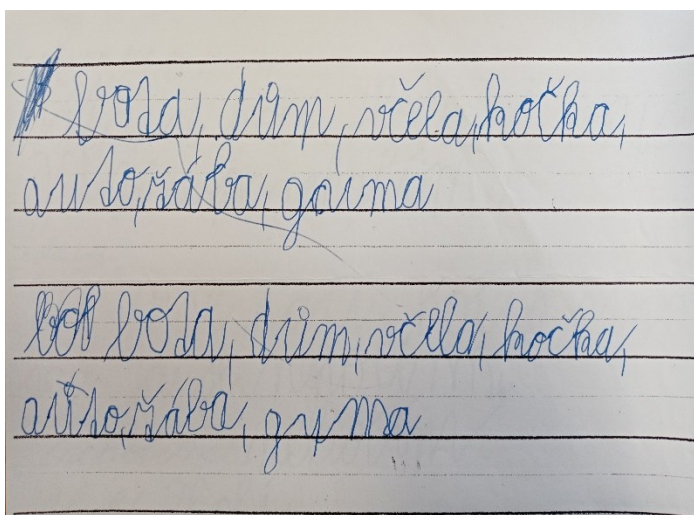


Obrázek č. 23: Skládání slov po písmenech

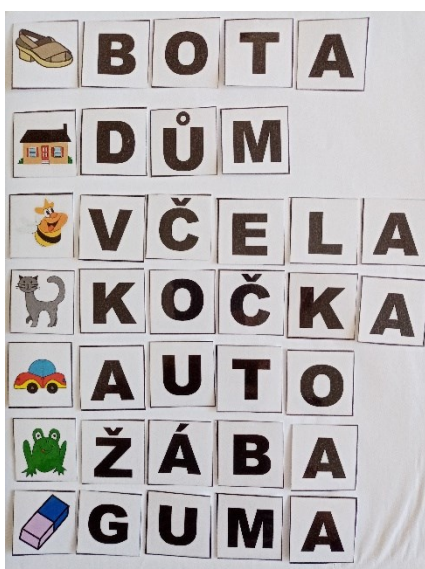


Obrázek č. 24: Přepis a následný diktát slov:
pero, tužka, propiska, kružítko

V květnu pokračovalo procvičování přepisu a následného diktátu stejných slov (viz Obrázek č. 25). Práci předcházelo složení slov po písmenech, tentokrát již bez pomoci obrázkového vzoru. (viz Obrázek č. 26)

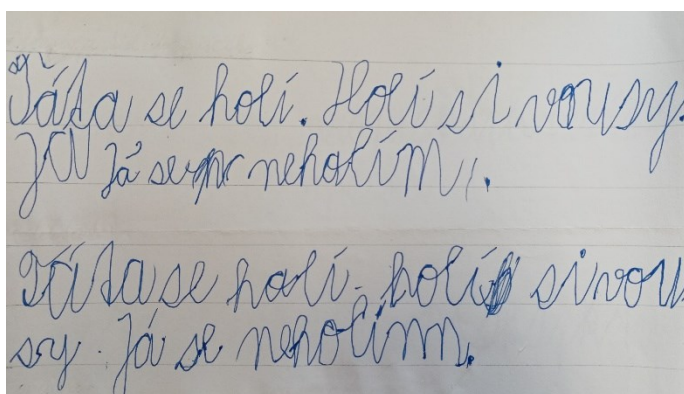


Obrázek č. 25: Přepis a následný diktát slov: bota, dům, včela, kočka, auto, žába, guma



Obrázek č. 26: Skládání slov po písmenech

V červnu Tomáš i nadále procvičoval všechny osvojené dovednosti, diktát písmen, slabik, slov i vět. Také trénoval přepis celých vět a poté po zakrytí papíru diktát stejných vět (viz Obrázek č. 27).



Obrázek č. 27: Přepis a následný diktát celých vět: Táta se holí. Holí si vousy. Já se neholím.

Na základě vyplnění dotazníku pro pedagogicko-psychologickou poradnu byla navýšena časová dotace předmětu speciálně-pedagogické péče z jedné hodiny týdně na dvě hodiny. Od začátku čtvrtého ročníku tedy byly hodiny speciálně-pedagogické péče četnější. Pro Tomáše to znamenalo častější nácvik oslabených funkcí a procvičování čtení. Na hodiny docházel místo hodin čtení, které byly pro něj v současné chvíli bezpředmětné.

4.5.10 Příklady mluvního projevu žáka s vývojovou dysfázií ve třetí třídě (2018/2019)

Tomáš: „Víš, co dělal? Byl na zahradě. Hrál na mobilu. Brácha ukázal. Brácha umí.“

Tomáš: „Dívala na zprávy? Utekla. Mamba zelená! Chytili mambu zelenou!“

Tomáš: „My jeli babičce a tam pět srnek, jedna takhle blízko, jedna lesa.“

Tomáš: „Byl pouti. Viděl autíčko. Stálo šedesát, zaplatil stovku, vrátil čtyřicet.“

Tomáš: „Včera dělali mošt. Z jablek. Plnou bednu. Dal kolečko. Těžká.“

Tomáš: „Já mám dvě pily. Vezmu pilu. Řežu dřevo. Měl u dědy. Tam řezal.“

Tomáš: „Máš med? My máme dědy. Já rád med. Na housku. Med, máslo, houska.“

Tomáš: „Víš co nechutná? Rybí polívka a dýňová. Fuj.“

Tomáš: „Máme králíky. Děda má. Koupili pítko. Menší ne. Větší.“

Tomáš: „Byl na stromku. Ty nebyla. Neviděl. Koupili smrk.“

Rozhovor č. 1:

Tomáš: „Do kolika budeš?“

Autorka: „Dnes budu ve škole do pěti.“

Tomáš: (údiv)

Autorka: „Máme školení. I my se musíme stále učit.“

Tomáš: (přemýšlí a po chvíli se zeptá) „A holčičky?“

Autorka: „Jak to myslíš? Co holčičky?“

Tomáš: „Kdo vyzvedne?“

Autorka: „Ty na ně takto myslíš. To jsi hodný. Babička je vyzvedne.“ (Chlapec byl vždy velmi empatický, při tomto rozhovoru myslel na dcerky autorky, a kdo se o ně postará.)

Rozhovor č. 2:

Autorka: „Víš, jaký máme dnes den?“

Tomáš: „Středa.“

Autorka: „Jaký den byl včera a jaký bude zítra?“

Tomáš: „Včera úterý, zítra čtvrtek.“

Autorka: „A jaký je měsíc?“

Tomáš: „Únor?“

Autorka: „Ten teprve bude, zkus mi vyjmenovat všechny měsíce.“

Tomáš: „Leden, únor, březen, duben, ...“ (dál neví, přemýšlí, nepomáhají nápovědy)

4.5.11 Sociální začlenění žáka

Speciální třída mateřské školy byla dobrým výchozím bodem pro začlenění Tomáše do kolektivu. Dle pedagogů z mateřské školy se chlapec ze začátku držel spíše stranou, ale postupně se zapojoval do her a činností. Nejraději měl pobyt na zahradě, kde dováděl s ostatními chlapci a společně si užívali pohybové aktivity na čerstvém vzduchu. Tomáš do mateřské školy docházel rád, na děti se těšil a velmi si oblíbil paní učitelky. Při řízených činnostech se nejvíce projevovalo Tomášovo znevýhodnění, především obtíže v komunikaci. V prvních letech docházky do mateřské školy se do řízených činností zapojoval s nejistotou a často u činnosti nesetrval. V předškolním ročníku se naučil zjeté rituály a mechanismy, byl schopen se více soustředit a spolupracovat s ostatními. V kolektivu předškolních dětí Tomáš pracoval s chutí a nadšením. Snažil se porozumět instrukcím pedagoga, ale při složitějších instrukcích potřeboval více kratších instrukcí, díky kterým úkol pochopil. Následně pracoval spontánně s ostatními dětmi. Problémy nastaly, pokud se musel při plnění úkolu domluvit s dětmi verbálně. V těchto situacích se vyjadřoval jednoslovně, ne vždy byl pochopen, proto byla nutná pomoc učitelky, která Toma nasměřovala a podpořila. Pracovní tempo bylo pomalejší, koncentrace krátkodobá, ale pokud byl povzbuzován, tak zvládal činnosti dokončit. Motivace a podpora byly klíčové i v následujících letech edukace

V první třídě se opět ze začátku držel stranou. Tomáš si musel zvyknout na nový kolektiv, novou paní učitelku i asistentku pedagoga. O hodinách pracoval s asistentkou pedagoga, o přestávkách se držel stranou. V druhém pololetí se již částečně rozkoukal, o přestávkách se snažil hrát si se spolužáky na koberci ve třídě nebo s radostí pobíhal po chodbách, kde ale často narazil na dozor, který jeho radost z běhání po chodbě nesdílel.

Ve druhé třídě se hned od začátku snažil komunikovat se spolužáky, ti často neměli trpělivost ho vyslechnout, a tak si většinou povídal pouze s asistentkou pedagoga nebo pobíhal po chodbách. O přestávkách si vysloužil několik napomenutí a poznámek za pobíhání po chodbách školy. Tomáš se později spřátelil s žáky prvních ročníků a většinou jejich společnou zábavou bylo právě dovádění na chodbách a ve třídách, kdy spolu příliš verbálně

nekomunikovali, spíše se smáli a gestikulovali na sebe. Tato činnost mu vyhovovala, bohužel nekorespondovala s pravidly školního řádu.

Tomáš se ve třetí třídě vzdal snahy mluvit se spolužáky, uchýlil se hlavně k asistentce a se spolužáky komunikoval pouze neverbálně. S asistentkou byl zvyklý trávit čas a povídat si s ní, měla trpělivost ho vyslechnout. V druhém pololetí třetí třídy se situace ohledně začlenění zhoršila. Z důvodu personálních změn byla ve třídě nová třídní učitelka a nová asistentka pedagoga. Asistentka pedagoga Tomášovi příliš nerozuměla, neměla trpělivost, pomáhala mu jen ze začátku, ale jakmile se mu nedařilo nebo se začal vztekat, tak mu již nepomáhala. O přestávkách navíc asistentka odcházela mimo třídu a Tomáš tak zůstal sám. O přestávkách tedy opět vyhledával kontakt na chodbách, pobíhal a vykřikoval. Se spolužáky se mu nedařilo navázat kontakt jinak než neverbálně, často tak docházelo ke konfliktům. Některé situace se vyhrotily k drobným potyčkám, strkanicím, ojediněle byl incident vážnější. Tomáš chtěl patřit do kolektivu, dával to tedy najevo touto cestou.

V důsledku školních neúspěchů bylo rozhodnuto o opakování ročníku. Tomáš tedy třetí ročník opakoval a dostal se do nového kolektivu, k nové třídní učitelce a byla mu přidělena nová asistentka pedagoga. Nová třída byla mnohem početnější než předchozí, ale panovala zde příjemná atmosféra. Žáci se na nového spolužáka těšili, byly zvyklí, že jim občas ze třídy někdo odešel nebo někdo nový přišel. Tomáš se zpočátku držel zpátky, o přestávkách chodil do své předchozí třídy a snažil se o navazování kontaktů tam. Návštěvy bývalé třídy často končily konfliktem ve třídě nebo na chodbě, kde se s některými bývalými spolužáky pošťuchoval. Po jedné vyhraněnější situaci na konci září se nová třídní učitelka domluvila s Tomášem, aby trávil přestávky ve své třídě. Chlapec si velmi rychle zvykl na novou třídní učitelku, která k němu měla velmi laskavý až mateřský přístup, snažila se mu v hodinách vysvětlovat probíranou látku a vedla asistentku pedagoga k co nejvíce efektivní dopomoci. Tomáš si oblíbil také novou asistentku pedagoga, která mu byla nápomocná v hodinách i o přestávkách. V hodinách ho učila samostatnosti, ale vždy byla poblíž, aby při nesnázích mohla pomoci. Porozumění mezi nimi nebylo zpočátku snadné, ale asistentka pedagoga si postupně zvykla na Tomášovu výslovnost, po měsíci rozuměla většině slov, když nerozuměla, tak Tomáš trpělivě slovo zopakoval. Asistentka tak mohla žákovi pomáhat nejen v hodinách, ale také o přestávce, kdy chtěl navázat kontakt s novými

spolužáky a oni nerozuměli. Žáci v nové třídě byli trpělivější, měli zájem o nového spolužáka, snažili se o něm něco dozvědět a v hodinách mu přáli úspěch, často mu spontánně tleskali. Například, když se mu podařilo naučit se básničku a zvládl ji pouze s mírnou dopomocí. Dalším příkladem byla pololetní písemná práce z matematiky, kterou vypracoval skoro sám v dobrém čase a byl ohodnocen dvojkou. I přes veškerou snahu nových spolužáků a častou komunikaci s asistentkou se však Tomáš cítil osamocený. Chyběl mu intenzivnější a důvěrnější vztah s kamarádem. Spolužáci si s ním popovídali, ale potom se zase bavili spíše s ostatními. Tomáš byl a je velmi citlivý, proto vnímal tyto situace velmi intenzivně. Ke konci školního roku byl Tomáš o přestávkách často posmutnělý. Později se asistentce pedagoga svěřil: „Nikdo nebaví. Nikdo nekamarádí.“ Asistentka pedagoga ho ujistila, že ona si s ním ráda povídá a ostatní žáci také. Situaci asistentka následně probrala s třídní učitelkou a se školním psychologem, který nabídl rodině své služby. Do konce školního roku jich nevyužili a Tomáš se již nezdál být tolik smutný. V tomto ročníku Tomáš poprvé vyrazil společně se třídou a asistentkou pedagoga na školu v přírodě. Ze začátku se Tomášovi stýskalo po mamince, ale již druhý den si více užíval a další dny se naplno zapojil do veškerého dění.

Čtvrtá třída byla zlomová z hlediska učiva, kdy již od začátku Tomáš velmi zaostával a postupně se propast zvětšovala. Učivo bylo pro chlapce náročné a z častých neúspěchů byl rozladěný. Zásadní změnou ale byl jeho celkový přístup, od začátku školního roku byl ze všeho „vysmátý“. Vztahy se spolužáky ho netrápily, bral situaci takovou, jaká je, snažil se se spolužáky komunikovat, smát se s nimi. Určitě velmi pomohla i skutečnost, že do třídy nově nastoupili dva žáci, jeden přestoupil z jiné školy, druhý opakoval ročník. Tomáš se s těmito žáky hned spřátelil a i přes obtíže v komunikaci si rozuměli a našli společná témata. Tomáš byl při hodinách rozjívěný. V případě, že mu něco nešlo, začal vymýšlet různá nesmyslná slova a posléze se jim smál. Ohledně vztahů ve třídě již nepropadal trudnomyslnosti, ale naopak byl pozitivně naladěný.

V druhém pololetí čtvrtého ročníku byla v důsledku mimořádných opatření zahájena distanční výuka a Tomáš se učil doma. V tomto období navíc náhle zemřela chlapcova babička, která bydlela v sousedním domě. Chlapec nesl ztrátu blízké osoby velmi těžce. Dle slov matky se s tím Tomáš dodnes nevyrovnal, stále na babičku myslí, každý týden jí

nosí květiny na hrob a přál by si, aby se vrátila. K náročnému učivu se tedy přidala distanční výuka a ztráta milované babičky. Tomáš školní povinnosti nezvládal, distanční výuka pro něj byla náročná a často neměl chuť pracovat. Rodiče objednali Tomáše na vyšetření do pedagogicko-psychologické poradny a chtěli situaci řešit. Rodiče byli velmi spokojení s prací asistentky pedagoga i ostatních pedagogů. V zájmu chlapce však doufali v umožnění přestupu na základní školu zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona.

V průběhu přestupu do nového školního prostředí, se Tomáš obával nového kolektivu a pedagogů. Ze začátku se opět uzavřel do sebe. Postupně se zapojoval a zjišťoval, že si se spolužáky rozumí. Po pár měsících si získal kamarády, se kterými trávil čas i po škole. Pro rodinu bylo zásadní, že se z jejich pohledu snížil tlak na Tomáše i na celou rodinu. Tomáš se mohl soustředit na zásadní dovednosti, které bylo nutné procvičovat, a to čtení a komunikaci.

V současné době se Tomáš vzdělává přes online výuku. Se spolužáky je tak stále v kontaktu a velmi se těší, až bude opět umožněna prezenční docházka do školy. Spolužáky i třídní učitelku má rád. S asistentkou z původní základní školy zůstal Tomáš v kontaktu, navzájem si posílají pohledy z dovolené a zajímají se o život toho druhého. Tomáš se občas setká i se spolužáky z bývalé školy, pozdraví se, popovídají si. Tomáš nyní s odstupem vnímá přestup do nové školy pozitivně, rád školu navštěvuje.

4.6 Shrnutí a závěry šetření

Hlavní cíl šetření i dílčí cíle byly splněny. Na základě získaných dat byla prozkoumána a popsána problematika začlenění konkrétního žáka s vývojovou dysfázií. Došlo k vytvoření kazuistiky žáka od prenatálního vývoje po současnost.

Výchova a vzdělávání žáka v jednotlivých ročnících základního vzdělávání byly popsány a prozkoumány. Tomáš si osvojil návyky spojené s docházkou do školy. Součástí analýzy vzdělávání žáka v rámci jednotlivých ročníků základní školy byla také analýza obtíží při výuce předmětů. Nejvíce se šetření zaměřovalo na český jazyk, matematiku, anglický jazyk a prvouku, později přírodovědu a vlastivědu. Předměty výchov byly zmíněny pouze okrajově. Tomášovo znevýhodnění většinou činnosti ve výchovách příliš neovlivňovalo. Českého jazyka se dotýkalo znevýhodnění nejvíce, Tomáš si v první až třetí třídě neosvojil

dovednost čtení, nebyl tedy schopen v hodinách plnohodnotně pracovat, nestačil tempu ostatních žáků. V průběhu opakování třetího ročníku se naučil číst v pomalém tempu po slabikách. Ve čtvrtém ročníku četl po slabikách již plynuleji. S porozuměním zvládal pouze jednoduchý text, složitějšímu textu po vlastním čtení nerozuměl. Tato skutečnost se negativně promítala i do dalších předmětů. V matematice nerozuměl slovní úlohám a zadání geometrické práce, v přírodovědě a vlastivědě se nezvládal orientovat a porozumět probíranému textu. Matematika byla Tomášovým oblíbeným předmětem, bavila ho a zvládal počítat stejné příklady jako jeho spolužáci. Až ve čtvrtém ročníku začal zaostávat i v hodinách matematiky. Anglický jazyk byl pro Tomáše celkově velmi náročný kvůli nedostatkům, které měl již v českém jazyce. Stálo by za zvážení, zda pro zmíněného žáka s vývojovou dysfázií, má cizí jazyk smysl, zda s jeho zavedením nepočkat na druhý stupeň základní školy, nebo zda nepožadovat u žáka s vývojovou dysfázií pouze minimální výstupy vzdělávání v anglickém jazyce.

Přechod žáka do základní školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona nastal po čtvrtém ročníku. Hlavním důvodem byly vzrůstající obtíže v průběhu vzdělávání. I přes veškerou podporu asistentky pedagoga, třídní učitelky a dalších pedagogů obtíže neustupovaly, ani se nemírnily. Pro žáka, jeho rodinu i pedagogy byl celý stav velmi frustrující. Chlapec neporozuměl základním pojmům a měl se učit návazné učivo. Často tak pracoval samostatně s asistentkou pedagoga, někdy i celé vyučovací hodiny. V tomto případě se již nedalo mluvit o inkluzi. V pedagogicko-psychologické poradně po vyšetření doporučili přestup do základní školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. Otevírá se před námi otázka: Proč nebyl tento přestup umožněn již ve třetí třídě, kdy o něj rodiče sami usilovali? Podle psycholožky z pedagogicko-psychologické poradny byla hlavním důvodem skutečnost, že ve třetí třídě a při opakování třetí třídy dělal Tomáš stále pokroky. Až ve chvíli, kdy stagnoval a v některých předmětech i zapomínal již osvojené učivo, bylo možné přistoupit ke změně.

Pro žáka se znevýhodněním je dobré, když se může spolehnout na stabilní prostředí kolem sebe. U sledovaného žáka s vývojovou dysfázií je velkou oporou jeho rodina. Avšak důležitým faktorem je také pedagogická opora. Ta byla na začátku docházky do základní školy dobrá. Náhlá změna pedagogických pracovníků ve třetí třídě však zapůsobila

na chlapce velmi nepříznivě, negativně ovlivnila jeho další vzdělávání. Naopak další změna v průběhu opakování třetí třídy byla v konečném důsledku příznivá. Nikdy tedy není předem jasné, jaké budou mít změny pedagogických pracovníků následky. V zásadě je důležité tyto změny provádět citlivě s ohledem na žáky, především na žáky se znevýhodněním. Dále je nutné se soustředit na vztah mezi pedagogem a asistentem pedagoga, protože jejich vztah poté ovlivní celkové klima třídy. Tento případ potvrdil opět zkušenost autorky, že osobnost pedagoga je zásadní v procesu vzdělávání a výchovy žáků.

Spolupráce rodiny a školy je podrobně rozebrána v samostatné subkapitole, řešena byla především domácí práce, domácí úkoly a příprava na hodiny. Rodina nese důležitý podíl na rozvoji chlapce, oba rodiče se snažili a stále se snaží o všestranný rozvoj jejich syna. Od začátku se mu plně věnují, procvičují s ním potřebné dovednosti, denně společně čtou. Spolupráce rodiny, školy a pedagogicko-psychologické poradny probíhala pravidelně a s velmi dobrou kooperací. Psycholožka z pedagogicko-psychologické poradny vedla nejen jednotlivá pravidelná vyšetření, ale také chodila na náslechy do školy, kde se snažila poradit a nasměrovat pedagogické pracovníky k efektivnímu začlenění žáka s vývojovou dysfázií. Dále byla příznivě nakloněná diskuzi osobně i v rámci telefonického rozhovoru.

Logopedická podpora byla zavedena včas, probíhala většinou pravidelně a stále v současné době probíhá. Tomáš dělá malé pokroky, které nejsou zřejmé hned, ale často až za několik měsíců. Rodiče dvakrát polevili v pravidelnosti návštěv logopedie, zpětně to vnímají jako špatné rozhodnutí. Díky podpoře školy se vždy podařilo logopedickou péči opět nastavit. Zde se ukazuje, jak je důležitá komunikace mezi školou a rodinou. Škola zafungovala, třídní učitelka včas oslovila rodiče a jednala v zájmu chlapce.

Speciálně-pedagogická podpora je zpracována v samostatné subkapitole a navazují na ni kapitoly o pokrocích žáka s vývojovou dysfázií při čtení a psaní. Individuální přístup k Tomášovi se ukázal jako velmi efektivní a chlapec se díky pravidelnému procvičování ve škole a následnému procvičování doma zlepšoval ve čtení i psaní. Jeho pokroky byly malé, ale znatelné. Díky zvýšenému počtu hodin speciálně-pedagogické péče na dvě hodiny týdně bylo možné procvičovat ještě více. Znatelný byl také posun v mluvním projevu, především v jeho četnosti a ve snaze o uskutečnění rozhovoru. Zde se potvrdila důležitost

spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, kdy poradna na žádost speciální pedagožky navýšila počet hodin speciálně pedagogické péče.

V procesu výchovy a vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií docházelo ke stresovým a napjatým situacím. Dle zkušenosti autorky je nejlepší takovým situacím předcházet, včas je rozpoznat a následně jim předejít. V některých momentech to však není možné. V případě, že k takové situaci dojde, je důležité netlačit na žáka a naopak naprosto zvolnit. Dle charakteru situace je nutné se rozhodnout, zda žáka odreagovat jinou činností, převrátit situaci v humornou nebo nechat žáka odpočinout. Posléze se k původní činnosti vrátit a dokončit ji bez napětí. Zásadní je trpělivost v přístupu a zároveň důslednost, ta je ale až na druhém místě. V tomto konkrétním případě se jako nejúčinnější prostředek vyjevilo právě odreagování nebo odpočinek. Často se také osvědčilo naprosté zastavení činnosti, ticho a pouze lehký dotek na paži chlapce. Tomáš se zklidnil a byl brzy připraven pokračovat v práci. Vztah asistentky pedagoga a žáka se zásadně odráží v jeho ochotě pracovat při hodinách a jeho celkovém naladění. Zkušenost autorky potvrzuje, že přátelský vztah je dobrou cestou k efektivitě. Tento vztah musí mít samozřejmě předem vymezené hranice, ale přehnané autoritativní chování je spíše na škodu. Tomáš měl často potřebu si s někým popovídat, být vyslechnut, sdílet svoje pocity a myšlenky. Pro pedagoga je důležité, aby byl žákovi přístupný a vyslechl ho, když to žák potřebuje a vyžaduje. Ne vždy je na to samozřejmě prostor, ale i malá chvilka během dne je pro žáka přínosná. Při vyslechnutí je důležité pozorně naslouchat a případně položit doplňující dotazy, aby žák viděl, že posluchač opravdu věnoval pozornost přímo jemu. Autorka považuje právě naslouchání za zásadní nejen v edukačním procesu, ale také celkově v životě. U žáků se znevýhodněním je také vhodné držet se při začlenění zásady: „Pomoz mi, abych to zvládnul sám.“ Není možné na tento přístup přejít ze dne na den, ale postupně žáka osamostatňovat a stále mu dodávat pocit jistoty. Je nutné i později být v případě nejistoty žákovi k dispozici, nacházet se poblíž.

Analýza sociálního začlenění žáka je zaznamenána v samostatné subkapitole. Sociální začlenění Tomáše bylo dle osobního názoru autorky nejtěžší částí inkluze. Chlapec se vzhledem k svému znevýhodnění často nedokázal bez pomoci domluvit s vrstevníky. Tyto situace měly špatný dopad na psychiku chlapce. V průběhu opakování třetí třídy asistentka pedagoga pomáhala s tzv. „překladem“, aby ostatní žáci porozuměli obsahu sdělení Tomáše,

snažila se ale zasahovat jen v nezbytné míře, aby chlapce neomezovala ve spontánním rozhovoru. Spolužáci Tomáše vnímali jako součást třídního kolektivu, podporovali ho při výuce, ve volném čase však jeho přítomnost nevyhledávali. V takových chvílích pomáhala přítomnost asistentky pedagoga ve třídě i o přestávkách. Asistentka nenápadně pozorovala dění ve třídě a byla psychickou a případně i přímou oporou pro Tomáše při snaze o rozhovor. Z šetření je jasné patrný negativní dopad na chlapce v období, kdy došlo ke změně asistentky pedagoga, která neměla s chlapcem příliš dobrý vztah a přestávky trávila mimo třídu. Právě tato skutečnost se nejvíce podepisuje na sociálním začlenění žáka v průběhu vzdělávání. Je proto nutné u žáků s vývojovou dysfázií trvat na přítomnosti asistentky pedagoga ve třídě i o přestávkách.

Závěr

Bakalářská práce na téma Inkluze žáka s vývojovou dysfázií, tedy speciálně-pedagogické téma, byla podrobně zpracována. V práci byla vystihnuta problematika začlenění konkrétního žáka s vývojovou dysfázií do školy běžného vzdělávacího proudu.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat a popsat proces školní inkluze konkrétního žáka s vývojovou dysfázií. Dále byly stanoveny dílčí cíle: analyzovat a popsat výchovu a vzdělávání žáka ve sledovaných ročnících základního vzdělávání, analyzovat případné obtíže žáka při zvládání učiva jednotlivých předmětů, zjistit a popsat spolupráci rodiny a školy, analyzovat a popsat sociální začlenění žáka a případné obtíže s tím spojené, identifikovat příčiny přechodu žáka do základní školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona.

Práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a část výzkumnou. Teoretická část je zpracována na základě analýzy odborných zdrojů a je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola je zaměřena na problematiku vývojové dysfázie, její definici, terminologii, etiologii, symptomatologii a diagnostiku. Druhá kapitola se soustředí na inkluzi, inkluzivní vzdělávání a možnosti vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií v České republice. Třetí kapitola řeší konkrétní možnosti podpory žáků s vývojovou dysfázií, analyzuje práci klinického logopeda, logopedickou intervenci a speciálně pedagogickou podporu. Výzkumná část je zpracována na základě kvalitativního výzkumu ve čtvrté kapitole této práce. Hlavní metodou výzkumu je kazuistika, která je sestavena na základě pozorování, kvalitativního dotazování a studia dostupné dokumentace. V rámci vlastního šetření je vypracovaná rodinná anamnéza a osobní anamnéza. Součástí výzkumu je i analýza logopedické intervence a speciálně-pedagogické podpory, včetně zaznamenání pokroků ve čtení a psaní v průběhu jednoho školního roku.

V závěrech šetření je zaznamenán celkový souhrn a také souhrn jednotlivých kapitol. Z výzkumu vyplývá, že každé dítě s vývojovou dysfázií vyžaduje individuální přístup. Bakalářská práce poukazuje na skutečnost, že i přes veškerou snahu nelze každého žáka s vývojovou dysfázií začlenit do běžné základní školy. Vyřčená skutečnost je samozřejmě

velmi individuální, ale je dobré se zmíněnou problematikou zabývat. V případech, kdy se inkluze nedaří, zvažovat i jiné možnosti. Bakalářská práce rozhodně není myšlena jako podnět proti inkluzi, tu autorka považuje za velmi důležitou. Záměrem je upozornit na skutečnost, že každé dítě je jiné, stejně tak každé dítě s vývojovou dysfázií. Některému dítěti s vývojovou dysfázií vyhovuje docházka do běžné školy, jinému by více vyhovovala škola zřízená pro žáky podle §16 odst. 9 školského zákona. Ve chvílích, kdy rodiče žádají o změnu, vidí, že jejich dítě se v běžné škole trápí, je nutné hledat cestu.

V kazuistice Tomáše je jasně patrný moment, kdy Tomáš nezvládal učivo třetího ročníku. Chlapec musel dělat opravné zkoušky, nahromadily se obtíže, se kterými se potýkal od první třídy, navíc došlo ke změně pedagogických pracovníků ve třídě. Rodiče usilovali o přesun chlapce do základní školy zřízené pro žáky podle §16 odst. 9 školského zákona. Ze strany pedagogicko-psychologické poradny jim nebyl přesun doporučen a Tomáš zůstal další dva roky v procesu inkluze na základní škole. Zde se sice následně znatelně posunul ve čtení, psaní a komunikaci, ale postupně byl zavalen nároky, učením a dalšími povinnostmi. Otázkou je, zda by pomohlo, kdyby měl Tomáš minimální výstupy vzdělávání nebo alespoň snížené výstupy vzdělávání? Zásadní otázkou ale zůstává: Nebyl by jeho pokrok ve čtení, psaní a komunikaci ještě znatelnější, kdyby přestupil do základní školy zřízené pro žáky podle §16 odst. 9 školského zákona již po třetím ročníku? S odstupem času, kdy již žák zmíněnou školu téměř rok navštěvuje, je nutné odpovědět na tuto otázku: Ano, dřívější přestup by Tomášovi jistě neublížil a pravděpodobně by došlo k včasnějšímu posunu ve čtení, psaní i komunikaci. Chlapec se totiž nyní ve škole zřízené pro žáky podle §16 odst. 9 školského zákona zaměřuje především na procvičování a upevňování základů, postupně dle jeho tempa mu přibývá další učivo. Vše probíhá individuálně a bez velkého tlaku. Z výzkumu vyplynulo, že inkluze do běžné základní školy nebyla pro tohoto konkrétního žáka s vývojovou dysfázií vhodná. Je tedy nutné vždy zvažovat různé možnosti vzdělávání s ohledem na určitého žáka a pravidelně sledovat průběh edukace.

Bakalářská práce je přínosným studijním materiálem pro studenty pedagogických oborů, pro odbornou veřejnost a pro rodiče dětí s vývojovou dysfázií. Práce ukazuje specifický případ žáka s vývojovou dysfázií, jeho vzdělávání a s čím se musí žák v průběhu edukace potýkat.

Seznam použitých informačních zdrojů

BIRKENBIHL, F. V.: *Jak se učí chlapci a jak děvčata*. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2009. ISBN 978-80-7311-110-6

DVOŘÁK, J.: *Logopedický slovník (Terminologický a výkladový)*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. ISBN 80-238-2655-7

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

HENDL, J., REMR, J.: *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1

CHRASTINA, J.: *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5373-6

KENDÍKOVÁ, J.: *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1

KLENKOVÁ, J.: *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2

KLENKOVÁ J.: *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5

KLENKOVÁ, J. a kol.: *Terapie v logopedii*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4463-0

KUTÁLKOVÁ, D.: *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9

LECHTA, V. a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5

LECHTA, V.: *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5

LECHTA, V. a kol.: *Logopedické repetitórium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987. ISBN 80-08-00447-9

LECHTA, V.: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7

LEJSKA, M.: *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7 (s. 101)

LUKÁČOVÁ, P. *Výroční zpráva o činnosti ZŠ a MŠ logopedické Olomouc za školní rok 2019/2020* [online]. Olomouc: ZŠ a MŠ logopedická Olomouc, 2020. [cit. 2.3.2021] Dostupné z: <http://www.logopaed.cz/vyrocní-zpravy>

MATĚJČEK, Z.: *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L. a kol. *Katalog podpůrných opatření: Obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2

MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázia*. Bratislava. 1993. ISBN 80-900445-0-6

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, desátá revize, obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7

NEUBAUER, K., a kol.: *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál, 2018, ISBN 978-80-262-1390-1

NIDCD Fact Sheet: Specific Language Impairment in Children [online]. Bethesda (Maryland, USA): NIDCD National Institute of Deafness and Other Communication Disorders, 2011. [cit. 24.2.2021] Dostupné z: <http://www.nidcd.nih.gov>

POSPÍŠILOVÁ, L. *Vývojová dysfázie*. In: Neubauer, K., a kol.: *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál, 2018, ISBN 978-80-262-1390-1

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8

STRAUSS, A., CORBINOVA, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN N 80-85834-60-X

ŠLAPÁK, I. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-13-3

VALENTA, M.: *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9

VRBOVÁ, R. a kol.: *Katalog podpůrných opatření. Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4676-9

Vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Sbírka zákonů ČR, 2016.

Zákon č. 108/2006 Sb. Zákon o sociálních službách. Sbírka zákonů ČR, 2006.

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Sbírka zákonů ČR, 2004.

Zákon č. 96/2004 Sb. Zákon o podmínkách získávání a uznávání způsobilosti k výkonu nelékařských zdravotnických povolání a k výkonu činnosti souvisejících s poskytováním zdravotní péče a o změně některých souvisejících zákonů (zákon o nelékařských zdravotnických povoláních). Sbírka zákonů ČR, 2004.

ZELINKOVÁ, O.: *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5

ZELINKOVÁ, O.: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4

Seznam příloh

Příloha č. 1: Propouštěcí zpráva z Všeobecné fakultní nemocnice v Praze

Příloha č. 2: Zpráva o průběhu logopedické terapie

Příloha č. 3: Ambulantní vyšetření na ORL oddělení

Příloha č. 4: Zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření (2014)

Příloha č. 5: Zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření (2015)

Příloha č. 6: Zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření (2016)

Příloha č. 7: Zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření (2018)

Příloha č. 8: Zpráva z pedagogicko-psychologického vyšetření (2020)

Příloha č. 9: Podklady pro individuální vzdělávací plán (2015)

Příloha č. 10: Podklady pro individuální vzdělávací plán (2016)

Příloha č. 11: Individuální vzdělávací plán (2015/2016)